

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



“(Inter)Mediar. Projectos de Mediação de conflitos em contexto escolar.”

Alexandra Félix Sousa

Relatório de Estágio

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização: Educação Intercultural

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



“(Inter)Mediar. Projectos de Mediação de conflitos em contexto escolar.”

Alexandra Félix Sousa

Relatório de Estágio orientado

pela Prof.^a Doutora Ana Paula Caetano

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2014

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, José Fernando e Ivone, por todo os esforços que a minha formação académica implicou. Este é o momento em que o concretizar do meu sonho é também o concretizar do sonho deles.

Agradeço aos meus irmãos, André e Rui, pelo exemplo que são.

Agradeço ao João, pela partilha e o apoio incondicional.

Agradeço à Soraia, com quem construí uma amizade para toda a vida, que começou no meio académico e ficará para a vida.

Agradeço ainda a todos os meus amigos, em especial àqueles que me acompanharam enquanto vivi em Lisboa.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Caetano, pela forma como transmitiu conhecimentos em todas as unidades curriculares onde foi minha professora, e que me levaram a optar por esta área de estudo; e pela confiança que me transmitiu durante o percurso do estágio.

Agradeço ao Milton Dias (Sociólogo), coordenador local do estágio, que me acolheu de forma excepcional, por todos os conhecimentos que me transmitiu, pela liberdade que me deu para desenvolver o meu trabalho e por me ter dado sempre a oportunidade de “ser ouvida”.

Agradeço ao João Mota (Psicólogo), à Sandra Gonçalves (Educadora Social) e ao Alberto Guerreiro (Antropólogo), pela forma como me acolheram num projecto por eles iniciado, e por todos os conhecimentos que me transmitiram.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ATL – Centro de Actividades de Tempos Livres

CAJ – Centro de Atendimento a Jovens

CEF – Cursos de Educação e Formação de Jovens

CMA – Câmara Municipal de Alcobaça

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEEP – Projecto de Mediação Escolar Entre Pares

POC – Programa Ocupacional do IEFP

RSI – Rendimento Social de Inserção

RESUMO

No âmbito do ciclo de estudo conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação, na especialização de Educação Intercultural, foi realizado um estágio no Centro de Atendimento ao Jovem - Câmara Municipal de Alcobaça.

O estágio teve como finalidade aprofundar e desenvolver competências adquiridas ao longo da licenciatura em Ciências da Educação e 1º ano do 2º ciclo de estudo na mesma área de formação, aplicando-as em contexto profissional.

A área de intervenção em que este trabalho se insere é a mediação de conflitos em contexto escolar, e teve como principal objectivo acompanhar e ajudar ao desenvolvimento de projectos da mediação na Escola Frei Estêvão Martins, Escola D. Pedro I e Escola Secundária D.^a Inês de Castro.

O trabalho desenvolvido consistiu na realização de actividades que envolveram toda a comunidade escolar, nomeadamente sessões de sensibilização sobre gestão de conflitos (aplicada em 66 turmas do 2º e 3º ciclo) e sobre o trabalho em grupo (aplicada em 8 turmas, 5 do 9º ano de escolaridade e 3 dos 12º ano de escolaridade).

Durante o percurso do estágio surgiu ainda a oportunidade de integrar outros projectos: “Projecto *Roma*” - estudo do município na área das Minorias Étnicas, que surge da necessidade de promover a integração sociocultural da comunidade cigana, e Banco Local de Voluntariado onde a minha participação foi como formadora numa acção de formação inicial para voluntários.

Estes projectos surgem de acordo com as necessidades evidenciadas pela comunidade, como tal cabe ao município intervir, apresentar propostas de mudança, de inovação e que, acima de tudo, prevejam uma participação activa da comunidade.

Palavras-chave: Conflito; Mediação; Resolução de Conflitos.

ABSTRACT

Within the cycle of study leading to the degree of master of Science in Education, specialization of Inter-cultural Education, we conducted a training course on Youth Service Center - Municipality of Alcobaça.

The stage had intended to deepen and develop skills acquired throughout the degree in educational sciences and first year of the second cycle of study in the same area of training, applying them in a professional context.

The area of intervention in this work falls is the mediation of conflicts in school context, and had as its main objective to monitor and assist the development of mediation projects in Frei Estêvão Martins School, D. Pedro I School and D.^a Inês de Castro School.

The work consisted in the realization of activities involving the whole school community, such as sensitization sessions on conflict management (applied in 66 classes from 2nd and 3rd cycle) and on group work (applied in 8 classes, 5 of the 9th year of schooling and 3 of the 12th year of schooling).

During the course of the stage came the opportunity of integrating other projects: “Roma Project” - study by the municipality in the area of ethnic minorities, that arises from the need to promote social and cultural integration of the gypsy community, and voluntary Local bank where my participation was as a trainer in a initial training for volunteers.

These projects appear according to the needs identified by the community, as such it is the responsibility of the municipality intervenes, submit proposals for change, innovation and, above all, provide for an active participation of the community.

Keywords: Conflict; Conflict resolution; Mediation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....	15
1. Caracterização da área social do município	15
1.1 Centro de atendimento a jovens (CAJ)	17
2. Primeiro contacto com o município	18
3. Planificação do estágio e actividades iniciais	18
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. Conflito	21
1.1 Conceitos, teorias e visões de conflito	22
1.2 Tipologia de conflitos	25
1.3 Modelos de análise de conflito.....	27
1.4 Abordagens aos conflitos em contexto escolar	29
1.5 Visões sobre o conflito em contexto escolar.....	32
1.6 Modelos de resolução de conflitos em contexto escolar	34
1.7 Técnicas de resolução de conflitos	36
2. A mediação de conflitos em contexto escolar	39
2.1 Conceito de mediação de conflitos.....	41
2.2 O papel da comunicação na mediação.....	44
2.3 Fases do processo de mediação.....	47
3. O mediador	52
3.1 Papel/funções do mediador	53
4. Programas de mediação de conflitos escolares	57
CAPÍTULO III - PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS DE MEDIAÇÃO	63
1. Integração nos projectos de mediação	63
1.1 Workshop sobre gestão de conflitos na escola, para directores de turma	64
1.2 Projecto de mediação nas escolas Frei Estevão Martins e D. Pedro I de Alcobaça	66
1.2.1 Acção de sensibilização para a gestão de conflitos	67

1.2.2 Semana positiva.....	70
1.2.3 Workshop sobre trabalho em grupo.....	74
1.3 Projecto de mediação escolar entre pares (MEEP) da Escola Secundaria D. Inês de Castro de Alcobça.....	78
1.3.1 Concepção do projecto.....	78
1.3.2 Plano de implementação	78
1.3.3 Fase de diagnóstico.....	79
1.3.4. Workshop sobre trabalho em grupo.....	81
1.3.5. Acção de formação para alunos mediadores	83
 CAPÍTULO IV - PARTICIPAÇÃO NOUTROS PROJECTOS.....	87
1. O projecto <i>Roma</i>	87
1.1 Construção de um documento de linhas orientadoras de intervenção.....	88
1.2 Outras actividades	90
2. Banco local de voluntariado de Alcobça (Alcobça Amiga) - formação inicial de voluntários	92
2.1 Planificação da formação inicial de voluntários	93
2.2 Dinamização e avaliação da formação inicial de voluntários	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Teorias sobre o conflito (adaptado de Reija, 1994).....	24
Tabela 2 – Fases de desenvolvimento do conflito (Cirera, 2004)	28
Tabela 3 – Visões sobre os conflitos (Jares, 2002).....	32
Tabela 4 – Modelos de resolução de conflitos no contexto escolar de Torrego Seijo (<i>in</i> Martín Perez, 2003)	35
Tabela 5 – Técnicas alternativas de resolução de conflitos (adaptado de Torrego Seijo, 2003:46)	37
Tabela 6 – “ <i>As doze típicas</i> ” (adaptado de Torrego Seijo, 2003).....	45
Tabela 7 – Técnicas utilizadas pelo mediador no processo de mediação	46
Tabela 8 – Processo de mediação do conflito (Torrego Seijo, 2003)	50
Tabela 9 – Dimensões dos saberes do mediador perante o inesperado (Freire e Caetano, 2011)	57
Tabela 10 – Conteúdos essenciais de um programa de mediação de conflitos (Martin Perez, 2003).....	59
Tabela 11 – Objectivos específicos de um programa de mediação (Martin Pérez, 2003)	60
Tabela 12 – Componentes da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos.....	68
Tabela 13 – Competências, objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas do plano de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”	84
Tabela 14 – Plano da acção de formação inicial de voluntários.....	94
Tabela 15 – Análise das fichas de avaliação da formação inicial de voluntários.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema geral do processo de mediação (Lederach, 1996).....	47
--	----

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – “Momento de Felicidade”, recital de músicas natalícias (Escola D. Pedro I)	72
Imagem 2 – “Momento de Felicidade”, animação com DJ (Escola D. Pedro I).....	72
Imagem 3 – “Momento de Felicidade”, concerto na Escola Frei Estêvão Martins	72
Imagem 4 – “Tira-teimas”	73
Imagem 5 – Crachás da Semana Positiva.....	73
Imagem 6 – Painel do Elogio da Escola Frei Estêvão Martins	74

Imagem 7 – Painel do Elogio da Escola D. Pedro I.....	74
Imagem 8 – Exemplares das folhas preenchidas pelos alunos (actividade <i>Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?</i>)	77

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Carta de pedido de estágio dirigida ao Sr. Presidente CMA
- Anexo 2 – Esboço do plano de estágio
- Anexo 3 – Calendarização das reuniões iniciais
- Anexo 4 – “Dinâmica das diferenças”
- Anexo 5 – Registo escrito da observação da acção “Gestão de conflitos na Escola” para directores de turma, dinamizada pela Dr.^a Isabel Oliveira (Escola Frei Estêvão Martins)
- Anexo 6 – Projecto de mediação conjunto (Escola Frei Estêvão Martins e Escola D. Pedro I)
- Anexo 7 – Projecto de mediação entre pares (MEEP) (ESDICA)
- Anexo 8 – Acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos
- Anexo 9 – Planificação da Semana Positiva
- Anexo 10 – Planificação do workshop “Trabalho em grupo”
- Anexo 11 – Calendarização da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos e workshop trabalho de grupo (Escola Frei Estêvão e Escola D. Pedro I)
- Anexo 12 – Plano de implementação do projecto MEEP
- Anexo 13 – Análise dos dados do questionário do projecto MEEP
- Anexo 14 – Calendarização do workshop trabalho de grupo (projecto MEEP)
- Anexo 15 – Plano de formação da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”
- Anexo 16 – Cartaz da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”
- Anexo 17 – Linhas orientadoras - Educação Intercultural (Projecto *Roma*)
- Anexo 18 – Linhas orientadoras (Projecto *Roma*)
- Anexo 19 – Planificação da acção de formação inicial de voluntários
- Anexo 20 – Diapositivos da acção de formação inicial de voluntários
- Anexo 21 – Ficha de avaliação da Formação Inicial de Voluntários
- Anexo 22 – Certificado de formadora da acção de formação inicial de voluntários

INTRODUÇÃO

Visando a obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação – Especialização de Educação Intercultural, optei pela modalidade de estágio com o objectivo de adquirir experiência profissional e de pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da Licenciatura em Ciências da Educação e no 1º ano de mestrado de Ciências da Educação, na área de Educação Intercultural.

De acordo com o site do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (<http://www.ie.ulisboa.pt>), o objectivo da especialização em Educação Intercultural é formar profissionais com competência de intervenção socioeducativa e intercultural em diversos campos (educação escolar, educação para a saúde, educação familiar, educação comunitária).

Era de meu interesse realizar o estágio numa autarquia, e sendo eu de Alcobaça tomei a iniciativa de formalizar um pedido de estágio à Câmara Municipal de Alcobaça (CMA).

A solicitação de estágio foi dirigida para os Serviços Educativos, Biblioteca Municipal e Centro de Atendimento a Jovens (CAJ). Como a área de maior interesse para mim era a Mediação Educativa o estágio foi acolhido pelo CAJ, que se encontrava, no momento, a trabalhar em parceria com o Projecto MAIS, que promoveu e ajudou desenvolver projectos de mediação de conflitos escolares nas escolas de 2º e 3º ciclo e secundário da freguesia de Alcobaça.

Relativamente à estrutura do relatório, o mesmo é composto por 4 capítulos – Capítulo I - Contextualização do estágio; Capítulo II - Enquadramento teórico; Capítulo III - Participação em projectos de mediação; Capítulo IV - Participação noutros projectos – e as considerações finais.

No capítulo I faço a contextualização do estágio, apresentando o primeiro contacto com a instituição, a sua caracterização e a planificação do estágio. O Capítulo II engloba o enquadramento teórico, onde defino os conceitos e concepções de conflito, mediação, mediador e programas de mediação e apresentação de programas e projectos acerca da temática.

A apresentação dos projectos desenvolvidos durante o estágio organiza-se pelos capítulos III e IV, sendo que o capítulo III é sobre os projectos associados à mediação de conflitos em contexto escolar em três escolas, e o capítulo IV sobre dois projectos: o projecto *Roma* (estudo na área da minoria étnicas) e a planificação e dinamização de uma acção de formação inicial para voluntários, do Banco Local de Voluntariado de Alcobaça.

Nas considerações finais faço uma reflexão sobre o percurso do estágio, o impacto que o mesmo teve a nível académico, profissional, pessoal e social, e a consequente construção da minha identidade pessoal e profissional.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA SOCIAL DO MUNICÍPIO

As competências dos municípios na área Social encontram-se previstas na Lei 159/99, permitindo-lhes intervir de uma forma abrangente nos vários domínios da realidade social dos concelhos, ultrapassando as políticas assistencialistas utilizadas até à sua redacção.

A implementação das Redes Sociais (Decreto-Lei n.º 115/2006) e, consequentemente, dos Conselhos Locais de Acção Social para além de obrigarem à elaboração de documentos de planeamento estratégico para esta área como é o caso do Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento Social, vieram legitimar o trabalho social já desenvolvido e reforçando a sua importância, nomeadamente no que se refere ao trabalho integrado e integrador e à avaliação sistémica dos problemas, permitindo definir prioridades de intervenção.

A CMA tem vindo a delinear um quadro de intervenção em vários domínios do Social que vão ao encontro dos actuais problemas sociais do concelho. Essa intervenção prevê uma intervenção concertada com os diversos recursos existentes nesta área, nomeadamente Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Juntas de Freguesia, Agrupamentos de Escolas e Entidades Públicas com competência nesta matéria, privilegiando como grupo alvo as populações mais fragilizadas ou em risco de exclusão:

- **As pessoas idosas** - em aspectos como o combate à solidão, a informação, a promoção de saúde e prevenção da doença, o acesso facilitado a determinados bens e serviços.
- **Os jovens** – Na prevenção de comportamentos de risco através da divulgação de informação, da dinamização de actividades lúdico-pedagógicas e de esclarecimento, do apoio individualizado em casos onde tal se justifique e, do apoio a estudantes carenciados do ensino superior.

- **As crianças** – com o comprometimento da CMA na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), o apoio à família nos Jardins-de-Infância oficiais, os programas para o 1º ciclo e a dinamização de inúmeras actividades.
- **Outros grupos** ou situações individuais de carência, identificados no âmbito da parceria no Rendimento Social de Inserção (RSI) ou a outros níveis que, pelas suas características merecem uma atenção especial, são apoiados, por exemplo, ao nível da habitação.

A Divisão de Acção Social, Juventude e Associativismo disponibiliza assim aos municípios, em particular àqueles com uma situação socioeconómica mais debilitada, um conjunto de respostas nas quais o estágio se inclui, nomeadamente:

- ✓ **O Centro de Atendimento a Jovens (CAJ):** estrutura criada, inicialmente, no seio da parceria da Rede Social do concelho com o objectivo de dar resposta a questões como: a ausência de recursos para intervenção no Núcleo Familiar; a inexistência de treinos de competências sociais para crianças /jovens; o reduzido acompanhamento técnico especializado ao nível psico-sócio-comportamental; a ausência de recursos/respostas gratuitas para jovens dos 10 aos 18 anos; a banalização de “pequenos consumos” ao nível da população mais jovem; a falta de espaços lúdicos para apoio a crianças e jovens e inadequado aproveitamento de alguns existentes; o aumento da agressividade em meio socioeducativo; e a fraca adesão às consultas de Planeamento Familiar para jovens/mulheres adolescentes.
- ✓ **O Programa Alcobaça Amiga:** que visa assegurar a prestação de apoio psicológico e social, especialmente às pessoas, famílias e grupos mais vulneráveis, em situação de maior risco ou dependência física e funcional.

No âmbito deste programa são implementadas as seguintes vertentes:

- a) **Pequenos Arranjos Domésticos**, proporcionando aos beneficiários apoio gratuito sob a forma de pequenos arranjos domésticos;
- b) **Espaço Solidário**, prestando aos beneficiários apoio psicológico e social;
- c) **Lazer Sénior**, desenvolvendo actividades diversas que promovam o bem-estar físico e emocional dos beneficiários;

d) Banco Local de Voluntariado, tratando-se de uma estrutura de proximidade, de âmbito concelho, promove o encontro entre a oferta e a procura de Voluntariado, prestando um serviço à sua comunidade, permitindo a criação de uma verdadeira cadeia de solidariedade em que cada um é um elo decisivo.

1.1 CENTRO DE ATENDIMENTO A JOVENS (CAJ)

O CAJ encontra-se subdividido em três espaços: o Espaço S, onde se realizam consultas individualizadas; o Espaço O, de orientação escolar e profissional, e o Espaço INFO.J, que dispõe de informações de carácter geral para a juventude.

Trata-se de uma instituição com uma equipa multidisciplinar que tem como finalidade o desenvolvimento psicossocial dos jovens. Para isso trabalha, apoiado nos seguintes objectivos, que são os pilares de todo o projecto:

- Promoção de acções de informação e de prevenção de comportamentos de riscos;
- Promoção de estilos de vida saudáveis.

Para o efeito promove consultas de psicologia, sessões de grupo, actividades lúdicas e pedagógicas, e o encaminhamento para áreas de saúde (sexualidade juvenil e planeamento familiar).

O desenvolvimento de todo este trabalho conta assim com a parceria do Centro de Saúde de Alcobaça/Sub-Região de Saúde de Leiria, Centro de Emprego de Alcobaça e o Mega-Agrupamento de Escolas de Alcobaça.

Como instituição da CMA, cabe também ao CAJ desenvolver e participar em projectos de carácter socioeducativo, em respostas às necessidades e solicitações do município, como por exemplo o projecto *Roma* e a parceria com o Projecto MAIS.

2. PRIMEIRO CONTACTO COM O MUNICÍPIO

Para o desenvolvimento do 2º ano de estudos conducentes ao grau de mestra na Especialização de Ciências da Educação em Educação Intercultural, a modalidade escolhida foi a de estágio, tendo por objectivo inicial que o mesmo se realizasse na Câmara Municipal de Alcobaça (CMA).

No dia 18 de Abril de 2011 foi solicitei a realização de um estágio junto da CMA, por via de uma carta dirigida ao Sr. Presidente da Câmara, Dr. Paulo Inácio (Anexo 1).

Em seguida o processo foi encaminhado para a Divisão de Acção Social, Juventude e Associativismo, onde o Dr. Milton Dias, sociólogo e responsável pelo Centro de Atendimento a Jovens (CAJ) aceitou acolher este estágio.

3. PLANIFICAÇÃO DO ESTÁGIO E ACTIVIDADES INICIAIS

O coordenador local do estágio foi o Dr. Milton Dias, sociólogo da Divisão de Acção Social, Juventude e Associativismo, sendo que é principal responsável pelo CAJ.

Antes de iniciar o estágio reuni duas vezes com o Dr. Milton com o objectivo de conhecer o trabalho desenvolvido pelo CAJ e conhecer a equipa de trabalho, constituída pelo Dr. Milton Dias, técnico superior da CMA, licenciado em sociologia, e responsável pelo CAJ, o Dr. João, psicólogo, e a Dra. Sandra, técnica superior em educação social, ambos em regime do Programa Ocupacional (POC) do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

O estágio teve início no dia 3 de Outubro de 2011 e a primeira tarefa foi criar um esboço do plano de estágio (Anexo 2), onde ficou definido que os projectos principais que iria desenvolver seriam em colaboração com o Projecto MAIS, nos projectos de mediação em contexto escolar, com o objectivo de desenvolver os projectos de cada escola e procurar a sua autonomização.

Paralelamente, por sugestão do coordenador local, considerou-se que seria também importante trabalhar em parceria com o *Programa Alcobaça Amiga* que, na altura, estava a instituir o Banco Local de Voluntariado de Alcobaça.

Os primeiros três meses de estágio centraram-se na participação em reuniões para conhecer os projectos e as pessoas envolvidas em cada um deles. Estas reuniões foram essenciais para ter conhecimento do trabalho desenvolvido até ao momento, e foram também um mote para explorar e desenvolver novas actividades. No Anexo 3, apresentamos o cronograma dessas reuniões. Um total de 16 reuniões, no âmbito de:

- Projecto MAIS – 2
- Projecto *Roma* – 3
- Alcobaça Amiga – 1
- Projecto de mediação da Escola Frei Estêvão Martins e Escola D. Pedro I – 8
- Projecto de mediação da ESDICA - 2

Este cronograma, que se encontra no anexo 3, apresenta também a calendarização de uma actividade pontual que desenvolvi e dinamizei com algumas das crianças e jovens que, diariamente, frequentavam o CAJ.

A actividade denomina-se de “Dinâmica das Diferenças” (Anexo 4) e propõe a reflexão e o debate sobre a diversidade individual, tendo sido retirada de um portal de recurso para animação de grupos (<http://anigrupos.org/>).

A sua dinamização, no CAJ, teve sete participantes, três do sexo masculinos e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 ano. Dei início à actividade, distribuindo o material a todos os participantes (folhas brancas e marcadores), e de seguida pedi que cada um fizesse um desenho seguindo a minha indicações, sem nunca levantarem o marcador.

Primeiro pedi para desenharem um rosto com olhos e nariz, de seguida, uma boca cheia de dentes. Depois, que desenhem o tronco, os braços e as mãos, as pernas e finalmente os pés. Depois de todos terminarem pedi que mostrassem a todo o grupo.

Neste momento dei início ao debate, questionando os participantes sobre o facto de todos os desenhos serem diferentes apesar de terem seguido as mesmas instruções.

Um dos participantes começou por dizer que a sua forma de desenhar era diferente da dos outros e que por isso os desenhos eram diferentes. A maioria concordou com esta afirmação, e então reforcei esta ideia referindo que da mesma forma que temos formas diferentes de desenhar, também temos formas diferentes de interpretar o que ouvimos. Muitas vezes apesar de ouvirmos as mesmas coisas, cada um de nós pode interpretá-las de diferentes formas, dando como exemplo que na sala de aula quando o professor expõe conhecimentos para toda a turma, nem todos os alunos se apoderam desse conhecimento da mesma forma (apesar de terem ouvido exactamente o mesmo).

O desenvolvimento da actividade correu como previsto e os participantes conseguiram perceber o seu significado: enaltecer a ideia de que somos todos diferentes e que por isso podemos interpretar o que ouvimos de forma diferente dos outros.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo procura definir e apresentar diferentes concepções acerca das palavras-chave definidas para este trabalho – conflito, resolução de conflitos e mediação.

Para o efeito, fiz uma vasta revisão bibliografia que me permitiu seleccionar a informação considerada mais relevante, aprofundar e consolidar os conhecimentos já retidos sobre estas matérias e desenvolver acções e projectos fundamentados por uma bibliografia de investigação e investigação-acção.

As teorias apresentadas neste capítulo fornecem um referencial teórico e metodológico, que permite compreender os diferentes sentidos atribuídos ao conflito e estratégias utilizadas na sua resolução.

1. CONFLITO

“Os conflitos assumem diferentes aspectos, surgem por motivos diferentes e variam de intensidade, fazem parte da vida das pessoas e, de acordo com o modo como são assumidos, tanto podem gerar, como, pelo contrário, podem abrir vias de destruição e desconhecimento dos direitos e necessidades que, como seres humanos, todos temos.”

Torrego Seijo (2003: 29)

Ao analisar a história da educação percebemos que desde a II Guerra Mundial a crise da educação é um tema recorrente, sendo o aumento da escolaridade obrigatória apontado como um dos principais factores que contribuiu para a transformação da crise social em crise escolar. A escola de massas importou alguns dos problemas sociais para a escola, tais como conflitos de classes, sociais e étnicos, religiosos e linguísticos.

Ainda que estes problemas fossem já uma realidade na sociedade, a sua transferência para o meio escolar contribuiu para o aumento da sua visibilidade, e até mesmo para os potenciar.

No actual contexto social o conflito, em ambiente escolar, é objecto de séria preocupação por partes de políticos, teóricos, encarregados de educação, professores e, claro, por partes dos alunos.

Surge, assim, a constante necessidade de desenvolver projectos dentro e fora da escola, que proporcionem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais sobre formas de encarar e resolver conflitos. Trabalhar estas competências poderá promover, para além de um melhor ambiente escolar, contribuir, a médio e longo prazo, para uma sociedade participativa e colaborativa.

1.1 CONCEITOS, TEORIAS E VISÕES DE CONFLITO

Para Jares (2002) o conflito é um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos com fins e/ou valores inconciliáveis entre eles, considerando-o um processo social. Para o autor há quatro elementos que estão presentes e devem ser abordados em todos os conflitos:

- a) Causas que o provocam (de poder, de estrutura organizacional, questões pessoais e/ou relações interpessoais);
- b) Protagonistas que intervêm (em contexto escolar: alunos, professores, encarregados de educação e não-docentes);
- c) Processo e forma como os protagonistas encaram o conflito (necessários para entender a sua dinâmica, a forma como é encarado pelos protagonistas e as possíveis resoluções que encontram);
- d) Contexto em que se produz o conflito (permite situar o conflito e compreendê-lo).

Chrispino (2007:15) entende o conflito como “toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, ou seja, o conflito tem origem na diferença de interesses, de desejos, de aspirações, de posições que são

defendidas frente a outras. Acrescenta ainda que os conflitos podem preceder de dificuldades de comunicação, de assertividade das pessoas e das condições para estabelecerem diálogo.

No mesmo sentido, Torrego Seijo (2003:29) afirma que o ser humano é um “emaranhado de pontos de vista” quer sejam eles por interesses, sentimentos de impressões, que construímos a partir da relação activa com os outros que nos rodeiam. Daí que o autor considere o conflito como um fenómeno natural que pode ocorrer onde quer que existam relações entre indivíduos.

Assim, podemos entender uma situação de conflito como algo que não tem de ser necessariamente negativa, no sentido em que podem promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e melhorar a comunicação entre os indivíduos. Por um lado, os conflitos podem também deteriorar ou destruir relações entre os indivíduos ou instituições/ organizações. Esse resultado poderá depender da forma como os conflitos são encarados e/ou resolvidos pelas partes envolvidas.

Também Suares (citado *in* Gaspar, 2007) define o conflito como um processo inter-relacional, que se dá entre duas ou mais partes, e onde predominam as interacções antagónicas. Para este autor o conflito caracteriza-se por ser um processo co-construído e que pode ser resolvido pelas partes ou com intervenção de um terceiro elemento.

Estas definições mostram como o conceito de conflito é plural, havendo diversas concepções, sendo que a sua definição poderá variar, por exemplo, quanto ao contexto (eg. educacional, organizacional), ao processo (Jares, 2002), intervenientes (Suares, citado *in* Gaspar (2007); Torrego Seijo (2003)) e/ou áreas de estudos (Reija, 1994).

Com o objectivo de entender a concepção do conflito de acordo com diferentes áreas de estudo Reija (1994) apresenta quatro teorias sobre o conflito baseadas na psicologia, psicossociologia, sociologia e pedagogia. O retrato que o autor faz de cada uma das teorias está representado na seguinte tabela:

Tabela 1**Teorias sobre o conflito (adaptado de Reija, 1994)**

Teoria Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Situa o conflito dentro do marco das motivações e das reacções individuais; • Pode surgir de dentro, sendo intrapessoal, ou de fora da pessoa, interpessoal (ocorre dentro de um grupo).
Teoria Psicossociológica	<ul style="list-style-type: none"> • Situa o conflito no contexto das inter-relações entre o indivíduo e o sistema social; • Define o conflito como uma situação onde duas pessoas se confrontam porque possuem objectivos diferentes, defendem valores contraditórios e tem interesses distintos, e/ou, perseguem, ao mesmo tempo e de forma competitiva, as mesmas metas; • Segundo esta teoria o <i>poder</i> (qualitativo ou quantitativo) é o aspecto estrutural do conflito – a influência que podemos exercer sobre o outro; e os <i>estereótipos</i> (qual a imagem que eu tenho do outro) são os aspectos subjectivos do conflito.
Teoria Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> • Situa a origem do conflito na desigualdade de poder, onde o conflito representa um desvio das normais atitudes e comportamentos humanos, pelo que deve ser eliminado através da educação e da formação. • Define o conflito como uma situação em que coexistem, entre os seres vivos, metas e valores inconciliáveis ou exclusivos um dos outros. • Distingue o <i>conflito realista</i> (orientado para a obtenção de resultados específicos) e o <i>conflito expressivo</i>, que surge provocado pela necessidade de descarregar as tensões.
Teoria Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Associa-se o conflito escolar á indisciplina e aos problemas de conduta, que derivam do desvio das regras e normas estabelecidas • Neste sentido Lorenzo Milani propôs um modelo educativo que procura o contínuo questionamento sobre estas regras e normas com o objectivo de assegurar uma participação responsável, consciente e transformadora.

Para uns, o conflito é o caminho para a violência, na medida em que não se trata de um processo pacífico, que procura a ordem; para outros, e contradizendo as tendências do senso comum, o conflito é, em princípio, positivo, pois permite diversificar as possibilidades do ser humano.

Seguindo as definições de Jares (2002) e Torrego Seijo (2003) considero que, a nível educativo e organizacional, o conflito deve ser sempre reconhecido como um processo, uma vez que apresenta várias etapas: causas, desenvolvimento e consequências. Examinando um conflito como um processo a sua reconstrução e

posterior análise permitirá reconhecer mais facilmente as causas e a forma de agir perante o conflito.

1.2 TIPOLOGIA DE CONFLITOS

A tipificação dos conflitos assume uma elevada importância, pois a mesma permite uma melhor compreensão destes, e consequentemente uma melhor actuação na procura de uma solução. Para além da importância da tipificação dos conflitos, também o conhecimento dos seus elementos torna-se essencial para a sua análise.

Redorta (2004), citado por Chrispino (2007), sintetiza uma tipologia de conflitos, da seguinte forma:

- Recursos escassos - disputa por algo que não existe suficientemente para todos;
- Poder - disputa quando alguém quer mandar, dirigir ou controlar o outro;
- Auto-estima - disputa quando uma das partes sente o seu orgulho pessoal ferido;
- Valores e normas - disputa porque valores ou crenças fundamentais estão em jogo;
- Estrutura – disputa por um problema que requer uma solução de longo prazo, por um problema que requer esforços importantes de muitos e por um problema que requer meios que estão além da possibilidade pessoal;
- Identidade - disputa porque o problema afecta a maneira íntima de ser de uma das partes;
- Expectativas - disputa porque não se cumpriu o que um esperava do outro;
- Inadaptação - disputa porque modificar as coisas produz uma tensão não desejável;
- Informação - disputa por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada;

- Interesses – disputa porque os interesses ou desejos de uma das partes são contrários aos da outra;
- Atribuição - disputa porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação;
- Relações pessoais - disputa porque habitualmente não se entendem como pessoas;
- Inibição - disputa porque claramente a solução do problema depende do outro;
- Legitimação - disputa porque o outro não está de alguma maneira autorizado a actuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Moore (1998), concentra a sua classificação em cinco diferentes tipos de conflitos: estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e quanto aos dados.

Nos *conflitos estruturais* as causas estão associadas a situações de controlo, posse ou distribuição desigual de recursos, poder e autoridade desiguais, factores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação e pressões de tempo. Nos *de valor*, destacam-se as situações de ideias ou comportamentos opostos, modos de vida, ideologia ou religião diferente. Os *conflitos de relacionamento* são causados por emoções fortes, percepções equivocadas ou estereótipos, comunicação inadequada ou deficiente e comportamentos negativos e/ou repetitivos. As causas dos *conflitos de interesse* são a competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo), interesses quanto a procedimentos e interesses psicológicos. Por fim, quanto aos dados, evocam-se como causa a falta de informação ou informação errada, pontos de vista diferentes sobre o que é importante, interpretações diferentes dos dados e procedimentos de avaliação diferentes.

Também Torrego Seijo (2003), apesar de referir a dificuldade de tipificar os conflitos, destaca três tipos de situações, que aponta como principais origens às situações mais comuns de ocorrem conflitos:

1. *Conflito de interesse/necessidade* – são causados, em alguma situações, porque uma das partes crê que para alcançar os seus objectivos, precisa de sacrificar os outros, o conflito pode derivar de uma posição de desacordo quanto à forma de realizar trabalhos ou tarefas.

2. *Conflito de relação/comunicação* – diz-nos que não existe uma causa concreta para o mesmo, ou seja o que existe sim é uma relação deteriorada, muitas vezes consequência de uma má comunicação.
3. *Conflito de valores/crenças* – resultam de sistemas de valores incompatíveis ou vistos como tal. O autor afirma que este tipo de conflito pode ser ultrapassado recorrendo a valores superiores, de carácter universal que sejam comuns a todos.

Cada um dos autores acima citados, classifica os conflitos segundo a concepção que tem sobre os mesmos. Cada uma destas classificações tem as suas mais-valias, e a sua aplicação na análise de um conflito poderá ser justificada consoante as causas e as consequências dos mesmos.

1.3 MODELOS DE ANÁLISE DE CONFLITO

Aquando a criação de um projecto de mediação em contexto escolar, analisar um conflito de acordo com a tipologia em que se enquadra potencializa uma abordagem e resolução mais eficiente.

Quanto à forma como o conflito deve ser analisando destaque dois modelos de análise de conflito: o de Lederach (1998), citado *in* Cirera (2004), e o de Thomas (1992).

MODELO DE LEDERACH (1998)

O modelo de Lederach de 1998, atribui quatro fases do conflito que se sucedem o conflito latente, o confronto, a negociação e a resolução do conflito. Para compreender a dinâmica e progressão do conflito há que ter em conta o nível de consciência sobre o conflito, a percepção da situação do conflito, as relações de poder e o grau de agressividade.

A análise de Cirera (2004) a este modelo resume-se na Tabela 2.

Tabela 2

Fases de desenvolvimento do conflito (Cirera, 2004)

		Fases do conflito			
		Conflito latente	Confrontação	Negociação	Resolução
Eixos fundamentais para a compreensão da dinâmica e a progressão do conflito	Nível de consciência do conflito	Baixo ou inexistente.	Nível de consciência manifesto, mas muitas vezes sujeito a distorções causadas pela alta emotividade.	Nível de consciência é elevada, mas neste momento começa a concentrar-se sobre as possibilidades de encontrar soluções.	A consciência é a ideal, porque entendemos o conflito e conhecemos a sua solução.
	Percepção da situação do conflito	Percepção estática, que irá favorecer o aparecimento de conflito.	Instabilidade elevada, desestabilização, ataques a pontos fracos, emocionalidade alta, mal-entendidos.	Momento para perceber sinais de mudança que ainda não estão resolvidos e procura mudar alguns comportamentos.	Conflito resolvido de forma dinâmica, que pretende melhorar a convivência e há espaço para procurar soluções.
	Relações de poder	Há um desequilíbrio que leva ao desenvolvimento de comportamento agressivo.	Há uma luta para que um ganhe e o outro perca. Nesta fase, a luta é o comportamento real.	Procura encontrar uma situação em que todos ganham e encontrar um novo equilíbrio para evitar novos conflitos.	O poder é equilibrado e a resolução é construtiva e satisfatória para todos.
	Grau de agressividade	Existe violência estrutural, mas não é claramente perceptível.	Fase máxima da agressividade directa, que acaba com um vencedor e um vencido, ou simplesmente com uma separação.	Grau de agressividade diminui à medida que procuram uma solução.	Novas competências para abordar conflitos futuros.

Como se pode ver no quadro anterior, cada uma das categorias referidas (nível de consciência do conflito; percepção da situação de conflito; relações de poder; e grau de agressividade) é vivida de forma diferente consoante a fase em que se encontra o conflito, e há que ter em consideração as variações que cada uma destas categorias vai tendo à medida que o processo decorre.

MODELO DE THOMAS (1992)

O modelo de Thomas (1992) aponta as seguintes componentes:

- Processo do conflito: conjunto de eventos que ocorrem durante o conflito, uns externos e observáveis e outros internos.
- As consequências do conflito e as suas previsíveis implicações ao nível dos sujeitos envolvidos, das suas relações e do sistema no qual e com o qual interagem.
- As condições estruturais do conflito, que nos remetem para as variáveis mais pertinentes do sistema.
- A eventual intervenção de uma terceira parte, a qual pode assumir um papel de mediador entre as partes directamente envolvidas, com vista a um bom desenvolvimento do processo do conflito.

Não é possível afirmar que um modelo pode ser melhor em detrimento do outro, uma vez que ambos são válidos e que um ou outro se adaptará melhor consoante a concepção que, neste caso, cada escola tem, ou adopta, do conceito de conflito.

1.4 ABORDAGENS AOS CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Em relação aos conflitos em contexto escolar, um estudo de Domingos e Freire (2009) revela que, para os casos estudados, quando os mesmos se dão entre elementos do mesmo círculo de amigos, as estratégias utilizadas são, maioritariamente, cooperativas, como o diálogo, a escuta activa, a empatia e o respeito pelo outro. Pelo contrário, se o conflito envolve colegas da escola que não pertencem ao círculo de amigos, a maioria dos alunos opta, frequentemente, por ignorar ou afastar-se, evitando, deste modo, a eclosão do conflito.

Face a este cenário, é pertinente uma actuação eficaz, insistindo e persistindo nas escolas para que esta problemática não tome proporções maiores e incontroláveis. Neste sentido é crucial perceber como se pode ou deve processar a abordagem ao conflito.

Para compreender estes resultados, importa recorrer a tipologias que os clarifiquem. Torrego Seijo (2003) enuncia 5 estilos de abordagem do conflito:

1. **Fuga:** os intervenientes evitam lidar com o conflito, com os problemas que surgem, podendo-se considerar uma falta de consideração pelos intervenientes da situação de conflito e pela crescente dificuldade de encontrar soluções adequadas
2. **Competição:** atitude de resolução de conflito que se caracteriza por tentar alcançar objectivos pessoais sem consideração pelos interesses dos outros.
3. **Compromisso:** através do diálogo aberto e disponibilidade dos intervenientes, procurar-se um possível acordo baseado na negociação e cedência de interesses por ambas as partes. Acordo este que pode ser reformulado ao longo do processo, consoante o interesse e necessidade dos intervenientes.
4. **Acomodação:** aqui, apenas uma das partes envolvidas faz cedência dos seus interesses, sendo esta uma solução possível para o problema em questão.
5. **Colaboração:** abordagem que subentende a implicação por ambas as partes na procura de interesses comuns que resolvam esse mesmo conflito e satisfaçam as necessidades de todos os envolvidos.

Importa então escolher a técnica que mais se adequa a cada caso, visto que cada estratégia se adequa a um determinado tipo de situações e condições, sendo que em alguns casos se possa também justificar recorrer a uma sequência de estratégias para a resolução do conflito.

Para Gaspar (2007) as estratégias mais adequadas para a resolução de conflitos em meio escolar são aquelas que têm em conta a relação humana e a satisfação dos objectivos – ou seja, a colaboração e o compromisso. No entanto, vários estudos indicam que os alunos continuam a utilizar maioritariamente estratégias com a competição e a acomodação.

Como os conflitos não ocorrem só entre alunos, e podem também ocorrer entre alunos e professores, entre pais e professores, professores e funcionários, alunos e funcionários, etc., é igualmente importante conceber uma abordagem que envolva toda a comunidade educativa.

Num texto sobre a abordagem sistémica do conflito, Costa & Matos (2007), apresentam a proposta de intervenção perante os conflitos escolares segundo o modelo de Coleman e Deutsh.

Trata-se de uma proposta que prevê uma resolução construtiva, sistémica e contínua, que contempla a intervenção directa junto dos agressores e das vítimas, a intervenção junto dos professores e outros agentes da escola, a intervenção junto das famílias, órgãos autárquicos, e outros decisores e sociais, e uma intervenção curricular e pedagógica.

Neste sentido Coleman e Deutsh propõe que esta proposta intervenha em cinco níveis sistémicos:

1. **Disciplina** – implementação de programas de mediação de pares, com formação e supervisão centrada nos princípios da resolução construtiva dos conflitos;
2. **Curriculum** – devem constar programas de formação sobre resolução de conflitos dirigidos aos alunos, que contenham as seguintes temáticas:
 - Tipologia de conflitos, de modo a adequar estratégias e táticas;
 - Causas e consequências dos conflitos;
 - Técnicas de abordagem do conflito;
 - Respeito mútuo;
 - Compreender e ser tolerante face às diferenças pessoais, sociais, culturais, religiosas, etc;
 - Distinguir interesses e posições, considerando a possibilidade de soluções aceitáveis para as partes;
 - Promover a empatia e a solução pacífica dos problemas;
 - Ouvir atentamente e falar de forma a ser compreendido, colocando-se na posição do outro, para melhor o compreender;
 - Evitar as tendências naturais para o enviesamento;

- Promover o autoconhecimento, para perceber como actua em situações conflituosas, e alterar a sua forma de actuação (se for o caso).
3. **Pedagogia** - Utilização de duas estratégias de ensino: aprendizagem cooperativa e estimuladora; e promoção do debate de opiniões, crenças e significados, visando a criação de sínteses consensuais de diferentes ideias.
 4. **Cultura escolar** – Aplicação de programas de gestão de conflitos para desenvolver competências de negociação colaborativa;
 5. **Comunidade** - através do alargamento das acções de formação a pais, docentes, não-docentes e parceiros educativos, sobre os processos de resolução cooperativos e construtivos.

1.5 VISÕES SOBRE O CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR

Ainda que as concepções sobre o conflito sejam várias, e que haja uma possibilidade de adaptações que se podem fazer, porque “cada caso é um caso”, Jares (2002) elucida-nos para um questão bastante relevante, e que pode condicionar a imagem do conflito, que é a forma como cada escola ou instituição se apropria deste fenómeno.

A Tabela 3 apresenta três concepções possíveis do conceito de conflito numa organização, evidenciado a quem ou o quê se atribuem as causas e definido, em cada uma delas, a forma de agir perante essas situações.

Tabela 3

Visões sobre os conflitos (Jares, 2002)

<i>Visão tecnocrática-positivista</i>	<p>O conflito é considerado um “elemento que acaba por prejudicar gravemente o normal funcionamento da organização (...)” (Ghilandi e Spallnossa, 1983: 125).</p> <p>Como tal, a “sociedade modelo seria aquela em que não existiriam conflitos, onde o conflito não constitui uma característica essencial da rede de relações sociais a que chamamos sociedade.” (Dahnendorf, 1968: 112).</p> <p>A tarefa de quem dirige é analisar as causas do conflito para evitar que estes ocorram. A sua resolução baseia-se, igualmente, pelo mesmo princípio: que os mesmos sejam evitados.</p>
--	---

<i>Visão hermêutica-interpretativo</i>	<p>O conflito é considerado positivo, pois estimula a criatividade do grupo e é caracterizado e analisado como um problema de percepção. Tem-se a convicção de que cada situação é própria e irrepetível e está condicionada pelas interpretações particulares de cada membro da organização.</p> <p>As causas do conflito são atribuídas a problemas de percepção individual e/ou a deficiente comunicação interpessoal.</p> <p>A resolução de conflitos baseia-se na necessidade de melhorar o funcionamento do grupo e aperfeiçoar a comunicação e relações humanas.</p> <p>No entanto esta visão fica reduzida ao seu âmbito interpessoal.</p>
<i>Visão crítica</i>	<p>O conflito é olhado como algo natural, inerente a qualquer tipo de organização e surge também como um elemento necessário à mudança social.</p> <p>Enfrentar o conflito é uma forma de melhorar o funcionamento da organização, criar um bom clima organizacional ou favorecer um maior impulso criativo.</p> <p>Resolução de conflitos: são tidas em conta as interações particulares a nível dos microgrupos da aula e da escola, o contexto económico, social, político em que se insere a comunidade educativa. A utilização de estratégias não violentas de resolução de conflitos passa por procurar, deste modo, a plena democratização das estruturas organizativas das escolas.</p>

Quando pensamos qual a abordagem a seguir perante um conflito Chrispino (2007) propõe que se coloquem duas questões essenciais:

1. Como lidar com os conflitos interpessoais que ocorrem no quotidiano da vida escolar?
2. Haverá aprendizagem e vantagens a usufruir com os conflitos que surgem inevitavelmente em qualquer sala de aula?

Segundo o autor, para responder a estas perguntas, é preciso ter em conta que existem dois tipos de escola: aquela que assume a existência do conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito, actuando apenas perante uma manifestação mais radical, a violência escolar.

1.6 MODELOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Resolução de conflitos, gestão de conflitos ou transformação de conflitos? Para todos aqueles que já fizeram investigação sobre esta temática, certamente já se terão confrontado com estas diferentes denominações.

Entre elas a mais utilizada é a *resolução de conflitos*. Ainda assim, autores como Fisas (1998) e Burguet (1999), citados por Boqué Torremorell (2008), utilizam a denominação *gestão conflitos* considerando que a palavra *resolução* tem uma conotação de supressão.

A denominação *transformação de conflitos* é sugerida por Bush e Folger (1996, citado in Gaspar, 2007) e centra-se na interdependência das pessoas que os vivem e incide no processo conflituoso fortalecendo os participantes e gerando aprendizagem. Baseia-se numa visão claramente construtiva das oportunidades que aparecem em qualquer situação conflituosa e confiante em relação às capacidades dos seres humanos para liderar responsavelmente a sua existência.

A consequência da resolução de conflitos será melhorar as condições para que o conflito não se repita e para encontrar soluções específicas para a aprendizagem de hábitos e condutas agradáveis (Cirera, 2004).

Pretende-se que a resolução do conflito seja um processo que possibilite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Torrego Seijo, 2003).

Segundo Torrego Seijo (citado in Martín Perez, 2003) existem três modelos de resolução de conflitos no contexto escolar: *o normativo ou punitivo-sancionador, o relacional e o integrador*.

A Tabela 4 apresenta cada um dos modelos, definindo aquilo em que cada um deles consiste e inventariado pontos fortes e ponto fracos.

Tabela 4

Modelos de resolução de conflitos no contexto escolar de Torrego Seijo (*in* Martín Perez, 2003)

	Consiste em...	Pontos fortes	Pontos fracos
Modelo normativo ou punitivo-sancionador	Sancionar os litigantes, crê que a sanção inibe o litigante de voltar a actuar e ao mesmo tempo, serve de exemplo para os outros.	É o modelo mais fácil de aplicar.	Não favorece a auto responsabilidade, pois é um terceiro a resolver o conflito; Não resolve por completo o conflito, pois não se vai às origens deste.
Modelo relacional	Prevenir o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal, seja por iniciativa própria ou por meio de um intermediário. Restabelecer a relação e repara os danos causados.	Valoriza a intervenção de uma terceira pessoa para favorecer o encontro e a gestão do conflito	Difícil implementação nas escolas, pois implica tempo, energia, empenho e capacidade de mediação.
Modelo integrador	Participação dos envolvidos na gestão dos conflitos, especialmente através da mediação; Reforçar a importância da criação de um clima de diálogo.	Defender os direitos e deveres das pessoas; Estimular a cooperação e a responsabilização das partes na gestão dos conflitos.	Requer a existência de mediadores e de procedimentos de mediação (apoio especializado).

Segundo Gaspar (2007), aos três modelos de gestão de conflitos identificados anteriormente, correspondem dois tipos de escola: a escola tradicional e a escola participativa/cooperativa.

Na primeira, o conflito é visto como algo negativo, destrutivo, como uma fonte de instabilidade, pelo que as partes que o provocam devem ser reprimidas utilizando metodologias competitivas, onde existe um vencedor e um vencido. O conflito tem de ser eliminado, evitado, como tal caracteriza-se pela enorme resistência à mudança e à utilização de novas técnicas de gestão de conflitos.

A escola participativa/cooperativa assenta em alguns princípios como: o uso do diálogo; a aprendizagem cooperativa; a utilização de uma atitude empática e aberta face aos alunos; o estabelecimento de normas através de uma democracia participativa; a reacção proactiva face aos conflitos; a resolução dos conflitos de um modo construtivo por parte dos alunos, e onde todos os participantes são vencedores (Martín Perez, 2003).

Neste tipo de escola, o conflito é visto como algo inevitável, que faz parte do quotidiano e, por isso, são utilizadas estratégias cooperativas para o resolver, nomeadamente: a mediação; a conciliação e a negociação.

1.7 TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

As técnicas de resolução de conflitos baseiam-se em formas de agir perante um conflito que prevejam obter benefícios aos protagonistas, nomeadamente que seja um processo que possibilite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A Tabela 5 apresenta as técnicas alternativas de resolução de conflitos sugeridas por Torrego Seijo (2003), e também citadas, por exemplo, por Cirera (2004).

Tabela 5

Técnicas alternativas de resolução de conflitos (adaptado de Torrego Seijo, 2003:46)

		Finalidade (centrada no passado/futuro e paradigma ganha/perde ou ganha/ ganha)	Intervenção de terceiros (não há/existe/é determinante)	Participação das partes (voluntária/ obrigatória)	Comunicação estruturada (formal/ informal)	Quem resolve? (as partes ou uma terceira pessoa)	Força da resolução ou acordo (vinculador/ recomendação)
Técnicas	Negociação	Futuro/ passado; ambos ganham	Não há	Voluntária	Informal	As partes	Contrato vinculador ou acordo verbal
	Conciliação	Passado; ambos ganham; procuram a reconciliação	Existe (põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas)	Voluntária	Informal	As partes, a terceira pessoa apenas preside	Vinculador/ recomendação de peso
	Mediação	Futuro; ambos ganham; procuram a compreensão mútua e alcançar acordo	Existe (o/os mediador/es) , que controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses	Voluntária	Informal/ formal	As partes	Depende do acordo entre as partes
	Arbitragem	Passado; há um que ganha e um que perde	Existe; é o árbitro que dita o parecer	Voluntária /obrigatória	Formal, há regras acordadas pelas partes	Uma terceira pessoa (arbitro)	Vinculador
	Julgamento	Passado; um ganha, outro perde	Existe e é determinante	Obrigatória	Formal	Uma terceira pessoa (que decide pelas partes)	Vinculador

Fazendo um breve análise da Tabela 5 podemos concluir que *a negociação* é uma técnica que assume um carácter de tratamento de casos mais superficiais; *a conciliação* implica que uma terceira pessoa que guia o processo e a resolução e o acordo estabelecido entre as partes; *a mediação* tem um carácter voluntário e viabiliza a manutenção das relações interpessoais, são as partes que chegam a acordo e o mediador garante o equilíbrio entre as partes; *a arbitragem* é mais aplicada a problemas técnicos ou que requerem o conhecimento de regras implícitas, e é a terceira pessoa que resolve; *o julgamento* é um processo formal que recorre à instituição do tribunal, que atribui razão apenas a uma das partes.

Cada uma destas técnicas tem diferentes resultados para os participantes, sendo que a conciliação, a negociação e a mediação visam obter melhores benefícios para as partes, evitando respostas claramente desadequadas e ineficazes, tentando transmitir alguns conhecimentos e regras de comportamento, fomentando uma atitude participativa.

Para inverter a subida de conflitos dentro da comunidade escolar, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de cidadania e cooperação.

A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento e de mudança, um potencial educativo e de formação pessoal para a resolução de problemas actuais e futuros.

De entre estas estratégias, a mediação pelo seu carácter participativo, democrático e educativo, tem um papel muito especial na educação das crianças e jovens.

2. A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

“O processo de mediação é eminentemente humano, não quer instrumentos nem dispositivos sofisticados; cada participante traz a sua visão do mundo, comunica e, eventualmente, modifica-a. Esta aproximação ajuda a apreender a humanidade da pessoa com quem não existe entendimento, mesmo que as suas acções não nos mereçam, respeito algum. Mediador e protagonistas realizam um percurso único por um caminho desconhecido, não sinalizado, desafiante – cheio, no entanto, de oportunidades de enriquecimento pessoal.”

(Boqué Torremorell, 2008:58)

Segundo Bonafé Schmitt (2009) a mediação surgiu nos EUA, na década de 70, associada a uma *justiça informal*, sendo institucionalizada como um processo de resolução de conflitos, que levou à fundação do movimento para a utilização de métodos alternativos de resolução de disputas (*ADR – Alternative Dispute Resolution*).

A adopção da mediação, como método alternativo de resolução de conflitos, chegou à Europa a 15 de Maio de 1981 após à adopção de uma recomendação sobre soluções amigáveis de resolução de conflitos por parte do Conselho Europeu.

Cerca de 11 anos depois, a 2 de Fevereiro de 1992, surge o Tratado de Maastricht, que gera o papel do *mediador europeu*, que tem como função intervir nos conflitos entre a administração comunitária e os cidadãos da comunidade. Em consequências deste tratado a maioria dos estados europeus criaram e instituíram um mediador semelhante - o Provedor da Justiça - neste caso para as divergências entre os cidadãos e o Estado.

Bonafé-Schmitt (2009) refere ainda que é nesta década que surge a autonomização da mediação, comparativamente a outras práticas de resolução de conflitos, sendo considerado um método de regulação social.

É também nesta década, que a mediação escolar surge em Portugal como consequência da integração na Comunidade Económica Europeia, permitindo o acesso a

programas internacionais onde eram enaltecidas as práticas de mediação em contexto escolar.

Embora seja uma prática recente no nosso país existem documentos normativos que enquadram formalmente a mediação escolar e o mediador. São eles:

- Despacho nº 147/96 de 8 de Julho - define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e prevê o recurso a animadores/mediadores;
- Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho - aprova o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar prevendo que estas actividades sejam desenvolvidas por mediadores;
- Despacho Conjunto nº 304/98 de 24 de Abril - reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação;
- Despacho Conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro – regulamenta a situação dos mediadores e dos animadores culturais;
- Despacho Conjunto nº 1165/2000 de 18 de Dezembro - Cria um grupo de trabalho, cuja composição é definida neste diploma, com o propósito de elaborar um levantamento de escolas em que seja necessário colocar mediadores culturais, assim como propostas fundamentadas sobre as condições da respectiva institucionalização;
- Lei nº105/2001 – estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural;
- Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho - regulamenta as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

Estas informações são uma demonstração clara de como a mediação tem vindo a evoluir e ser desenvolvida ao longo dos tempos, e ainda que os projectos de mediação de conflitos tenham tido origens fora das escolas, a sua transferência para este contexto trouxeram respostas muito positivas.

2.1 CONCEITO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Mas em que princípios se baseia a mediação em contexto escolar, para que possa ter resultados tão positivos?

De uma forma muito abrangente a mediação pode ser definida como um “meio de resolução de conflitos, não litigiosos e baseado no consenso (...)” (Morgado & Oliveira, 2009: 49), que se baseia nos princípios da cooperação, respeito e reconhecimento do eu e do outro.

Esta é certamente uma definição muito abrangente do conceito de mediação. Como tal, considerando que se trata de uma técnica, de um processo que tem diferentes etapas, é essencial conhecer definições mais elucidativas que permitam identificar os pilares em que a mediação se baseia e os seus *modi operandi*.

Freire & Caetano (2012) consideram que a mediação educativa é entendida como um *instrumento* que procura reforçar o bem-estar social e a coesão social dos grupos e da sociedade em geral, através de uma aprendizagem alternativa de práticas de gestão das relações humanas, que dê resposta aos problemas e desafios sociais e educativos.

Para Almeida, *et al* (2013a) a mediação é uma técnica de resolução de conflitos onde uma terceira pessoa actua, de forma imparcial, como um facilitador entre os intervenientes do conflito, auxiliando no encontro de uma solução que satisfaça as partes envolvidas.

Os mesmos autores, noutra publicação (Almeida, *et al*, 2013b: 346), acrescentam que “a mediação, mais do que um método de resolução de conflitos, é uma prática social capaz de refazer laços afectivos, familiares e sociais”.

Desta forma, esta técnica permite que os intervenientes adquiram e desenvolvam competências de resolução pacífica de conflitos, reconhecendo os seus pontos fortes e fracos, aprendendo a gerir as suas emoções, tornando-os conscientes das suas responsabilidades e desenvolvendo o trabalho cooperativo.

Admite-se então que a mediação tem a “capacidade de promover o crescimento moral através da revalorização de si mesmo e do reconhecimento do outro, representa

uma oportunidade de transformar as relações competitivas em cooperativas” (Almeida, *et al* (2013b: 347).

Para levar a cabo esta *transformação das relações competitivas em cooperativas* através da mediação é imprescindível alterar comportamentos e formas de comunicação entre pares, desenvolvendo competências para a resolução de conflitos.

Neste sentido, como sugerem Morgado & Oliveira (2009) a implementação de um programa de mediação escolar implica a constituição de uma equipa multidisciplinar de mediadores (com formação nas áreas de psicologia, sociologia, serviço social, pedagogia, etc), com perfil e formação para a mediação de conflitos, capacitados para construir, desenvolver e implementar um conjunto de acções que permitam favorecer os princípios da cooperação, respeito e reconhecimento do *eu* e do *outro*.

Para conduzir um processo de mediação é imprescindível a plena participação de todos, ou seja, se alguma das partes não estiver disposta, se estiver desanimada, em perigo ou, simplesmente, se optar por outro processo, o será melhor suspender o processo – no caso de já ter sido iniciado.

A mediação de conflitos em contexto escolar é entendida neste trabalho como um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa – o mediador – promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes. Trata-se, acima de tudo, de um processo de comunicação que deve ser implementado como uma técnica de resolução de conflitos e também como um método pedagógico válido para toda a comunidade educativa, promovendo uma cidadania activa.

Segundo Almeida (2009), a prática da mediação tem-se expandido por diversos campos de intervenção e assume diferentes perfis no quotidiano e é vista como uma resposta criativa a conflitos inscritos nas relações inter-pessoais ou decorrentes de mudanças sociais.

Por este motivo a mediação é importante quando o conflito assume um papel predominante nas relações entre pessoas, nas relações entre estas e as organizações ou, ainda, nas relações entre as organizações de um mesmo território, e/ou quando a procura de alternativas, exigindo a intervenção de uma terceira pessoa que valorize a comunicação e a capacidade de tomada de decisões entre as partes envolvidas, no

sentido de estabelecer um acordo mútuo, sem a intervenção de um juiz ou de um negociador.

A mediação pretende que as relações e a comunicação entre as pessoas sejam as melhores possíveis, para que as atitudes positivas levem a uma consecução fácil e rápida de acordos e, por consequência, gerem mais satisfação (Boqué Torremorell, 2008).

A mediação é uma forma de transformar o conflito num elemento catalisador da melhoria da comunicação e das relações entre os indivíduos por ser “(...)um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (Jares, 2002:153).

Para Almeida (2009), a mediação é então utilizada em situações de conflito para:

- Controlar ou prevenir;
- Estabelecer ou restabelecer laços sociais (regular relações sociais);
- Impulsionar mudança a nível pessoal, inter-individual e social.

Sendo uma prática de intervenção, prevenção e resolução de conflitos, a mediação escolar tem a virtude de promover o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais essenciais para o exercício de uma cidadania participativa, e pressupõe o desenvolvimento das competências interpessoais e pessoais como a escuta activa, o diálogo a empatia, a auto-regulação e auto-controlo, a criatividade e a responsabilidade, e aposta no potencial dos contextos cooperativos nas relações interpessoais e implica a assumpção de um conjunto de princípios e de valores educacionais, entre os quais os princípios de construção/transformação, da participação, da autonomia, da responsabilidade, da diversidade, do diálogo e da complexidade (Freire e Caetano, 2008).

Boqué Torremorell (2008) acrescenta que a mediação escolar apresenta como vantagens a melhoria da comunicação, do clima da escola, da formação integral do aluno e a preservação das relações sociais e o seu principal fim reside no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si.

Este método de resolução de conflitos visa não apenas diminuir o número de acontecimentos, procura, acima de tudo, estimular as capacidades de inovação e de comunicação dos protagonistas, evitar a utilização de qualquer forma de violência aquando um conflito, construir uma sociedade cooperativa e contribuir para o desenvolvimento do respeito pelo outro. Como processo de inter-relação e cooperação entre as pessoas, a mediação pode converter-se num meio indispensável para a existência de comunidades humanas na prática efectiva de valores de convivência.

Para Boqué Torremorell (2008:44) “o processo mediador, como tal, promove a equidade da comunicação e nos resultados, insta à cooperação e coesão, fomenta o exercício da liberdade, assim como a construção e transmissibilidade de aprendizagens”.

A mediação ajuda-nos a pensar com autonomia, procurando favorecer a confiança nas potencialidades de todas as pessoas e desenvolvê-las, estimular a reconciliação, reconstruir vínculos, estabelecer laços e fortalecer-nos frente às diversidades.

2.2 O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA MEDIAÇÃO

A comunicação é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes no processo de mediação, quer por parte dos protagonistas do conflito, quer por parte do mediador. Mas se ele é tão importante como meio para a resolução do conflito, através de uma comunicação eficaz e equitativa, a comunicação pode igualmente ser um elemento provocador do conflito.

Para Almeida, *et al* (2013a), a mediação deve estar sempre focada à possibilidade de diálogo, sendo este o meio para que os intervenientes encontrem em conjunto a solução mais consensual.

Vecchi & Greco (2000), citados *in* Boqué Torremorell (2008:41), distinguem o valor do diálogo na mediação, salientado que “permite pensar no que ainda não se pensou, ouvir o que ainda não se ouviu, dizer o que ainda não se disse”. Desta forma os protagonistas têm a oportunidade de contextualizar e de construir ou reconstruir a sua percepção sobre os acontecimentos.

Por outro lado, Torrego Seijo (2003), elucida-nos para alguns obstáculos de comunicação que ocorrem, muitas vezes, sem que se dê conta, no processo de mediação. O autor chama a estes obstáculos “*as doze típicas*”.

Vejamos a Tabela 6, que apresenta doze tipos de respostas, que segundo o autor, a maior parte das pessoas utiliza quando pretende ajudar alguém a expor um problema que o aflige:

Tabela 6

“*As doze típicas*” (adaptado de Torrego Seijo, 2003)

<i>As doze</i>	Objectivo	Exemplo
Mandar, orientar	Dizer ao outro o que deve fazer.	“Tens de...”, “Deves...”
Ameaçar	Dizer ao outro o que poderá acontecer se não fizer o que lhe dizemos.	“Se não fizeres isto, então...” É melhor fazeres isto, caso contrário...”
Pregar um sermão	Aludir a uma norma externa para dizer o que o outro deve fazer.	“Um homem não chora”; “Deves ser responsável”
Dar lições	Recorrer à experiência para dizer o que é bom e mau para o outro.	“As crianças de agora são muito mimadas, no meu tempo isto não acontecia”
Aconselhar	Dizer ao outro o que é melhor para ele/ela.	“Não deixes de estudar”; “O melhor que tens a fazer é...”
Consolar, animar	Dizer ao outro que o que se passa com ele tem pouca importância.	“Já vai passar”; “Não te preocupes...”
Aprovar	Dar razão ao outro.	“Estou de acordo contigo, o melhor é...”
Desaprovar	Não dar razão ao outro.	“O que dizes é uma tolice”
Ofender	Desprezar o outro por causa do que diz ou faz.	“Até pareces parvo”
Interpretar	Dizer ao outro o motivo oculto da sua atitude.	“O que tu queres no fundo é chamar a atenção”
Interrogar	Conseguir informação do outro.	“Quando? Onde? Porquê?”
Ironizar	Rir-se do outro.	“Pois claro, deixa de estudar, vai-te embora de casa, deixa o teu namorado e vai pedir esmola pelas ruas”

Ainda que o objectivo do emissor seja transmitir uma mensagem positiva ao receptor, se utilizar qualquer uma das “doze” expressões, a descodificação que o

receptor dessa mensagem faz pode ser negativa, pois cada uma delas, implicitamente, inclui um juízo negativo.

Esta análise de Torrego Seijo (2003) vem reforçar a importância do papel da comunicação na mediação e, para além disso, reforçar o papel crucial que a formação do mediador poderá ter para que o processo de mediação tenha sucesso.

A Tabela 7 apresenta as técnicas de escuta activa que o mediador deve pôr em prática aquando as sessões de mediação.

Tabela 7

Técnicas utilizadas pelo mediador no processo de mediação

Técnica	Objectivos	Exemplo
<i>Mostrar interesse</i>	Mostra interesse aos participantes de forma não-verbal (abandonando afirmativamente a cabeça) ou verbal (utilizando palavras neutras que não indiquem nem acordo nem desacordo).	“Podes dizer mais qualquer coisa acerca disso?”
<i>Clarificar</i>	Tornar a mensagem mais clara, para obter informação necessária para compreender melhor o problema; Utilizar perguntas abertas, para provocar no interlocutor uma resposta mais alargada.	“E tu? O que fizeste nessa altura?”; “Há quanto tempo estão zangados?”
<i>Parafrasear</i>	Repetir, por palavras próprias, as principais ideias dos participantes, para lhe mostrar que percebeu a sua mensagem.	“Quer dizer, então, que para ti o problema é...”; “Então aquilo que me estás a dizer é que...”.
<i>Fazer-se eco</i>	Consiste em dizer por palavras próprias os sentimentos existentes por detrás do que o outro acabou de expressar (ajuda a clarificar os sentimentos).	“Custa-te ouvi-lo dizer que és um totó.”; “Ficas frustrado por te acusarem por tudo o que acontece de mal.”
<i>Resumir</i>	Juntar a informação que vai sendo transmitida, quer sejam factos quer sejam sentimentos; Oferece aos participantes a oportunidade de corrigir ou acrescentar algo ao que já foi dito.	“Falaste de A e de B, mas não entendo o que é que C tem a ver com tudo isto”; “Então, se bem entendi, A andou à luta com B, e tu ficaste ofendido por te considerarem causador do conflito.”

Quando um mediador escuta activamente as partes, está a compreendê-las, a ajudar a que se expressem melhor, e a facilitar a comunicação entre elas. Se, além disso,

ainda estimular as partes a escutarem-se activamente uma à outra, talvez consigam olhar para o conflito com outros olhos, e comunicarem melhor entre si, o que irá favorecer a chegada a um acordo.

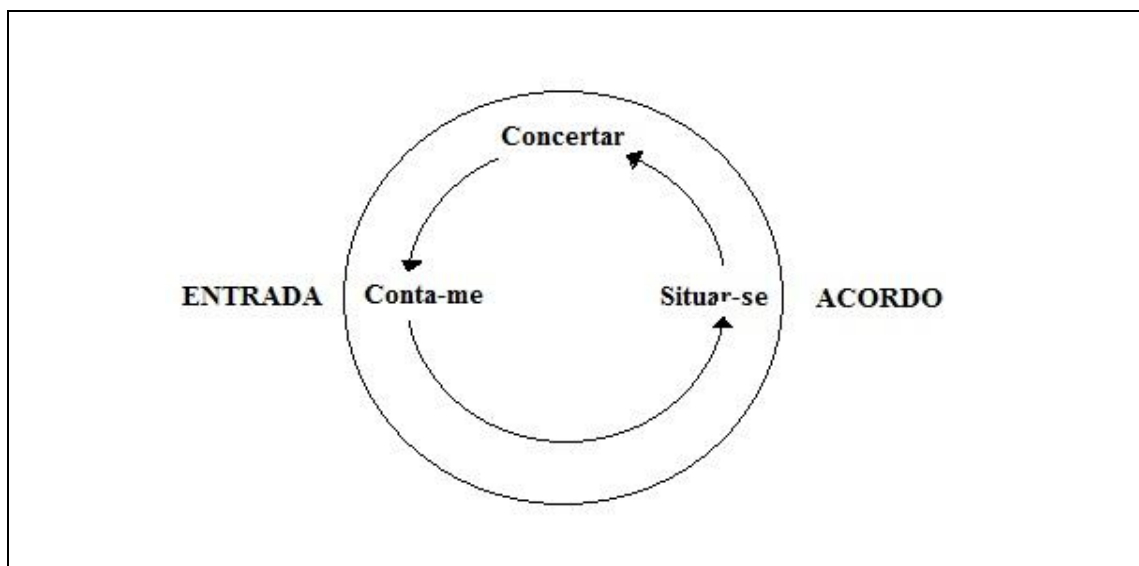
Também Diego e Guillén (2006), citados por Veríssimo & Lamas (2013)) realçam o papel do mediador, quando afirmam que a mediação se baseia nos princípios da negociação, uma negociação assistida, destacando o papel da terceira pessoa no processo da mediação, cuja função é de dar assistência às partes envolvidas no conflito.

2.3 FASES DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Para descrever o processo de mediação Boqué Torremorell (2008) apresenta um esquema de Lederach (1985,1996) - Figura 1. Aqui, o processo de mediação começa com alguns movimentos iniciais (entrada), que dão lugar a uma interação (conta-me, situar-se, concertar) para finalizar com um último passo (acordo).

Figura 1

Esquema geral do processo de mediação (Lederach, 1996)



Este processo prevê que na primeira fase – entrada – os participantes devem decidir, de forma voluntária, se querem ou não participar no processo, e, caso a resposta seja positiva, se autorizam a intervenção do mediador, como facilitador do processo.

Neste primeiro contacto, o mediador avalia a pertinência, ou não, da mediação em relação ao conflito, explica claramente como se estrutura o processo, prepara as partes para a cooperação e participação activa. Obtido o consentimento e compromisso das partes, acorda-se uma primeira reunião.

Nesta primeira reunião o mediador deverá felicitar as partes pela sua presença, legitimar as suas próprias funções, criar confiança, incentivar os participantes a solicitar os esclarecimentos que considerem pertinentes, a avaliar outras vias possíveis para enfrentar o conflito e mostrar abertamente as suas reservas, e proceder à explicação de algumas normas que os participantes deverão conhecer, aceitar e respeitar.

A primeira interacção, o *conta-me*, é o momento em que o mediador se dispõe a ouvir activamente a história de cada partes, portanto, os participantes deverão exprimir os seus sentimentos em relação ao acontecimento.

Aqui, o mediador ouve, no entanto deve dar feedback emocional e estar atento às reacções não verbais de quem escuta; parafrasear, reformular; esclarecer; perguntar, pois as suas intervenções destinam-se a compreender melhor os factos, os sentimentos implícitos e explícitos, as exigências específicas, as ofertas, com o objectivo de aprofundar as histórias e de progredir na elaboração de uma narração alternativa que redefina o conflito.

No momento *situar-se* o mediador deverá procurar uma definição conjunta do conflito, passar do eu/tu para nós, definindo a situação como partilhada, tentando chegar a um entendimento comum do conflito, para saber qual é a situação e que aspectos se pretende modificar

Para *concertar* a situação começa-se a trabalhar pegando num ponto simples de abordar, para que os protagonistas se fortaleçam progressivamente e possam mostrar reconhecimento em relação a outra parte, através deste processo de colaboração.

Trata-se de descobrir aquilo que cada pessoa está disposta a contribuir e o que seria necessário para considerar aceitável uma proposta concreta. A invenção de

soluções criativas passa por uma fase de conceber ideias, seguida da avaliação e escolha das propostas que ambas as partes consideram mais convenientes.

O mediador, através das suas perguntas, deverá contribuir para avaliar os factos, os custos, as mudanças implicadas, as limitações de cada proposta. Também equilibra as diferenças de poder e fomenta a expressão dos sentimentos, o reconhecimento, a revalorização, o diálogo directo e a celebração dos progressos.

Finalmente, o *acordo*. A fase em que os protagonistas do conflito trabalham para tentarem entrar em acordo elaborando um plano de acção em comum. Em quase todos os casos redige-se um documento, de carácter formal ou informal. Neste documento escrito é necessário deixar bem claro quem fará o quê e quando e como se actuará caso surjam novas desavenças.

Este momento final do encontro possui uma carga simbólica que apresenta, ao mesmo tempo, oportunidades para o perdão e reconciliação, para a celebração do trabalho realizado e das aprendizagens criadas em conjunto.

Torrego Seijo (2003) também apresenta um processo de mediação com seis fases, mas cuja nomenclatura de algumas das fases é diferente.

Este processo, baseia-se, praticamente, nos mesmos objectivos e prevê: 1) fase de apresentação e regras do jogo, cujo objectivo principal é criar confiança no procedimento mediativo; 2) oportunidade para, as partes envolvidas no conflito, poderem partilhar a sua visão dos acontecimentos e comunicarem os seus sentimentos, pensamentos e necessidades através da escuta-activa e comunicação assertiva; 3) oportunidade de clarificar o problema: identificação consensual do conflito; 4) propor soluções, isto é, procura de caminhos possíveis para a resolução do conflito, de modo a não comprometer os interesses de nenhuma das partes; 5) chegar a um acordo através da avaliação das propostas feitas pelas partes e à aceitação de um acordo (que pode ser escrito e que define responsabilidades e desempenhos) e que deve ser satisfatório para ambos.

Ao primeiro momento, antecede ainda a fase de pré-mediação, que corresponde ao que Lederach (1996) define como *entrada*, ou seja, momento em que se propõe que às partes, individualmente, que possam resolver o conflito através da mediação.

A Tabela 8 apresenta o modelo de Torrego Seijo (2003:57-59), que procura clarificar cada um das etapas, apresentado os objectivo e o papel do mediador.

Tabela 8

Processo de mediação do conflito (Torrego Seijo, 2003)

Fases	Objectivo	Actuação do mediador
Pré-mediação	Criar condições que facilitem o acesso à mediação.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentações;• Falar com as partes, separadamente, para que contem a sua versão;• Explicar-lhes o processo.• Determinar se:<ul style="list-style-type: none">- A mediação é adequada ao caso;- São necessárias outras actuações prévias à mediação;- As partes estão dispostas a recorrer à mediação;- O espaço e o tempo são favoráveis à mediação;
Apresentação e regras	Criar confiança no processo.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentações pessoais;• Explicar brevemente como vai ser o processo: objectivos, expectativas; papel do mediador;• Recordar a importância da confidencialidade e da sua colaboração, procurando ser honestos e sinceros;• Aceitar algumas normas básicas: não se interromperem uns aos outros; não utilizar linguagem ofensiva; não difamar o outro; postura corporal; etc.
Ora conta lá...	Poder expor a sua versão e exprimir os seus sentimentos; Poder desabafar e ter quem o ouça.	<ul style="list-style-type: none">• Criar ambiente positivo e controlar troca de mensagens;• Levar a pensar sobre o conflito;• Explorar com perguntas e parafrasear o verdadeiro problema e não o pormenor;• Estimular a que contem mais, a que desabafem, evitando a sensação de interrogatório;• Ouvir atentamente as preocupações e sentimentos de cada parte, recorrendo a técnicas, tais como: revelar interesse, esclarecer, parafrasear, fazer-se eco dos sentimentos, resumir, etc;• Ajudar a pôr sobre a mesa os temas importantes do conflito;• Não avaliar, não aconselhar, nem definir o que é verdade ou mentira, nem o que é justo ou injusto;• Dar atenção tanto aos aspectos do conteúdo do conflito como à relação entre as partes;• Apoiar o diálogo entre as partes, reconhecer sentimentos e respeitar os silêncios.

Clarificar o problema	Identificar em que consiste o conflito; Conseguir consenso quanto aos temas mais importantes para as partes.	<ul style="list-style-type: none">• Garantir a concordâncias das partes acerca dos temas a tratar para avançar para uma solução ou transformação positiva do conflito;• Conseguir uma versão consensual do conflito;• Concretizar os pontos que podem desbloquear o conflito e avançar para um entendimento e acordo;• Tratar em primeiro lugar os temas comuns e de mais fácil solução, pois isso cria confiança e mantém o interesse;• Analisar interesses subjacentes às posições e orientar o diálogo em termos de interesses.
Propor soluções	Tratar cada tema; Procurar possíveis vias de solução.	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar a espontaneidade e a criatividade na busca de ideia e soluções;• Explorar o que cada parte está disposta a fazer e pretende da outra parte;• Sublinhar os comentários positivos de uma parte acerca da outra;• Pedir-lhes que apreciem cada uma das possíveis soluções;• Solicitar a sua concordância ou discordância com as diferentes propostas.
Chegar a acordo	Avaliar as propostas, vantagens e dificuldades de cada uma; Chegar a um acordo.	<ul style="list-style-type: none">• Ajudar as partes a definir claramente o acordo;• Ter em conta as características a que devem obedecer:<ul style="list-style-type: none">• Equilibrado;• Específico e concreto;• Aceitável pelas partes;• Que mantenha expectativas de melhoria da relação;• Realista/possível;• Claro e simples;• Capaz de ser avaliado;• Posto por escrito. Deste modo evitam-se esquecimentos e as más interpretações e facilita-se o acompanhamento.• Felicitar as partes pela sua colaboração;• Fazer cópias do acordo para cada uma das partes e arquivar o original.

Estas duas alternativas apresentam de forma clara qual o papel do mediador, e a sua importância na dinâmica de toda o processo. Como refere Freire (2006), citado por Freire & Caetano (2008: 173), o papel do mediador “(...)é de accionar redes de mediação, proporcionar as pontes”. Tal implica uma polivalência de conhecimentos e competências para desempenhar todas as funções que lhe são propostas.

3. O MEDIADOR

“(...)os papéis ou funções do mediador têm sido objecto de um dos debates clássicos dentro do processo de reflexão sobre a mediação. A sua função varia desde os que defendem que a única coisa que o mediador deve fazer é facilitar o encontro entre as partes, a fim de que sejam estas, realmente, a chegar a uma solução de conflito, até aos que defendem que o mediador deve sugerir propostas e alternativas e intervir, mesmo no caso de verificar que se chegou a um acordo injusto”.

(Jares, 2002:154)

A figura do mediador é conhecida, pelo menos desde 1899, aquando Primeira Conferência da Paz de Haia. Em resultado desde conferência o artigo 4º estabelece que o mediador consiste em conciliar as pretensões opostas e apaziguar os sentimentos de mágoa que possam ter surgido entre os estados alienados.

Setenta anos depois, por volta de 1970, nos Estados Unidos da América tornou-se necessário encontrar mecanismos para resolver conflitos de uma forma mais rápida e barata, sem recurso ao processo judicial.

Este processo foi-se expandindo em diversos âmbitos sociais, através da figura do mediador, e actualmente a mediação constituiu um inestimável ferramenta para a resolução de conflitos, nomeadamente em contexto escolar.

A presença do mediador torna-se cada vez mais necessária neste contexto, pois a sua visão global e abrangente permite encontrar soluções viáveis e eficientes a partir da análise das necessidades e interesses dos protagonistas do conflito.

Jares (2002) considera que o mediador é, essencialmente, um facilitador do diálogo e negociação entre as partes envolvidas no conflito e, nessa perspectiva, não deve sugerir alternativas antes que as partes o façam e as examinem exaustivamente. E acrescenta que “a tarefa do mediador não é a de um médico que cura nem a de um guru que desencanta uma solução, mas antes de um arquitecto que cria pontes de forma solidária e desinteressada” (p. 158).

Almeida (2009) apresenta também uma ideia semelhante à de Jares (2002) afirmando que o mediador é, sobretudo, um incentivador, como tal é desprovido de poder coercivo, decisório e legislativo. Ou seja, o mediador não toma o lugar dos protagonistas, não absorve os seus desacordos, não promove a sua fusão através da acção, mas sim reúne as partes do conflito, pede que tomem em mãos o curso das suas vidas/projectos e indica um novo caminho, adoptando uma nova dinâmica entre si.

Com uma visão instrumental desta terceira pessoa, Pruitt (1981), citado *in* Boqué Torremorell, 2008: 22), defende que o mediador faz de barreira de contenção entre as partes, pois, só o facto de “ter uma terceira parte entre elas ajuda as pessoas a comportarem-se da melhor forma. É provável que os sinais de hostilidade, os ataques pessoais e as tácticas sujas sejam reduzidas ao mínimo porque seriam mal vistas por alguém de fora”.

Para Boqué Torremorell (2008) o mediador é uma pessoa ou mais, ou até instituições, que assumem a função de ponte, ligação ou catalisador nos processos de mediação e uma das tarefas mais importantes de qualquer mediador consiste em obter credibilidade, ou seja, conseguir que as pessoas imersas no conflito atribuam um voto de confiança à sua pessoa e ao processo

Desta forma, a presença de mediador é, na maioria dos casos, um requisito fundamental para que o conflito não continue a aparecer de forma unidimensional para as partes.

Daí que o mediador deve manter a posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito, com o objectivo de garantir que o processo não se vicie, nem se actue com base em pré-concepções.

Neste sentido, Moore (1995, citado *in* Boqué Torremorell, 2008) realça que “os mediadores devem afirmar a sua credibilidade perante os participantes no conflito, desenvolvendo as expectativas destes no sentido de que o mediador e o processo de mediação os ajudarão a resolver a disputa (...)”.

3.1 PAPEL/FUNÇÕES DO MEDIADOR

A mediação procurar transformar “contextos (s) adversos em espaços e tempos favoráveis à comunicação, à interacção, à aprendizagem colaborativa. A sua prática requer conhecimento e formação específica de técnicas apropriadas que possam levar ao desenvolvimento de competências colaborativas.” (Veríssimo & Lama, 2013: 353).

Cabe ao mediador conhecer as técnicas de mediação e resolução de conflitos, bem como o contexto onde se produziu o conflito, a fim de familiarizar-se com a situação que gerou o problema, porque só assim poderá saber com mais precisão em que termos se deu o conflito e contextualizar toda a sua extensão.

Para Oliveira e Freire (2009), citados por Freire e Caetano (2012), os valores em que se baseia a prática de mediador são o respeito por si próprio e pelo outro, a responsabilidade perante os seus actos e perante a vida, a liberdade (cujos limites são constantemente desafiado ao longo do processo de mediação), e a não-violência.

Segundo Muldoon (1998) o mediador desempenha um papel basilar no processo de mediação, para tal necessita de formação mas também de domínio de algumas técnicas. Para isso o mediador deverá ser capaz de:

1. Ser imparcial, aceitável para ambas as partes, não tem qualquer autoridade ou poder de controlar o resultado;
2. Ganhar confiança de ambas as partes;
3. Estruturar a comunicação entre as partes para que cheguem ao seu próprio acordo.

Jares (2002) faz uma análise mais profunda acerca do papel do mediador e da sua intervenção e define que os objectivos principais do mediador passam por:

- a) Favorecer e estimular a comunicação entre as partes;
- b) Levar a que as partes compreendam o conflito de uma forma global;
- c) Levar a que os intervenientes analisem as causas dos conflitos, separando os interesses dos sentimentos;
- d) Promover a conversão das diferenças em formas criativas de resolução de conflitos;

- e) Reparar, se possível, as feridas emocionais que se possam ter formado.

Relativamente às competências e princípios de actuação, os princípios de carácter geral são os seguintes:

1. Capacidade de resistência a situações de grande intensidade psicológica. Apostar numa posição constante e paciente;
2. Dinamismo e preocupação pelos outros. A sua tarefa é de ser um arquitecto que cria pontes de forma solidária e desinteressada. Deve ter capacidade e interesse em compreender a complexidade do conflito e em ajudar as partes, pelo menos, tentar resolvê-los;
3. Prudência na análise e intervenção e descrição nas suas actuações;
4. Confidencialidade - deve garantir o sigilo para fomentar uma relação de confiança. Para o autor este é o princípio chave de toda a mediação que deve ser e ficar claro desde o início;
5. Independência e imparcialidade. O mediador deve manter-se independente tanto das partes como de qualquer instância do conflito. Não tomar partido;
6. Preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupo. Formação sobre análise de conflitos, relações intra e interpessoais e desenvolvimento organizativo.;
7. Voluntariedade – deve respeitar a livre iniciativa por partes dos litigantes em procurar/aceitar a intervenção da mediação e deve ser aceite pelas partes;
8. Escuta-activa – escutar as partes, compreender os pontos de vista, parafrasear e resumir, sem criticar;
9. Transmissão de esperança e confiança na possibilidade do sucesso da mediação;
10. Paciência;
11. Redefinição do conflito – salientar o que os sujeitos têm em comum e analisar as diferentes alternativas de soluções;
12. Criação de um ambiente favorável;

13. Sugestão de possibilidade de resolução do conflito, no caso de impasse (sugerir alternativas exploratórias).

Também Martín Pérez (2003) baseia a sua análise apenas nas características que definem o perfil de um mediador, e acrescenta:

- a) Ser flexível nas suas ideias, ter capacidade de intervir de forma assertiva quando vê que o caminho pode ser outro;
- b) Ser responsável, saber responder com seriedade e profissionalismo;
- c) Ser empático;
- d) Não julgar, arbitrar ou aconselhar, as suas opiniões não podem afectar a sua relação com as partes;
- e) Respeitar, aceitando o modo de ser, pensar, sentir e actuar dos outros;
- f) Ser objectivo;
- g) Ser honrado.

Freire e Caetano (2012), através da análise e interpretação a 225 respostas de mediadores (do campo socioeducativo) ao questionário “*Perfil do mediador socioeducativo*”, de Silva *et al* (2010), construído no âmbito do *Projecto Colectivo Formações e Aprendizagem ao Longo da Vida: Saberes, Experiências e Identidades*, apresentam alguns dos saberes considerados necessários à mediação socioeducativa, pelos próprios mediadores. São eles: saberes comunicacionais (diálogo e escuta), saberes em relacionamentos interpessoais (relacionamento com os jovens, dinâmica de grupo, trabalho em equipa, etc.), saberes contextuais (conhecer a comunidade e as organizações e/ou instituições - territorialização); saberes pedagógicos (animação de projectos, animação pedagógica e currículo); e saberes éticos (respeito, imparcialidade, humildade, flexibilidade, tolerância...).

A partir desta análise, e considerando que o trabalho do mediador implica saber lidar com situações inesperadas, as autoras organizaram a informação recolhida em quatro áreas de competência/saber: resiliência, abertura ao outro, reflexividade e auto-regulação, flexibilidade.

Tabela 9

Dimensões dos saberes do mediador perante o inesperado (Freire e Caetano, no prelo)

Resiliência	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimentos sobre gestão de situações difíceis/tensas;• Conhecimentos sobre a resistência ao stress/ser tolerante à frustração;• Capacidade de ultrapassar obstáculos;• Ser capaz de lidar com as adversidades/ o fracasso/ a agressividade.
Abertura ao outro	<ul style="list-style-type: none">• Perceber o ponto de vista dos outros/conhecer o outro;• Saber ouvir/escuta activa;• Promover e facilitar o diálogo/comunicar;• Aceitação incondicional do outro;• Ser observador/estar atento ao que o rodeia;• Estar disponível para o outro;• Saber dar resposta ao ponto de vista dos outros.
Reflexividade e auto-regulação	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimentos sobre auto-estima e auto-confiança;• Transmitir através da acção a ideia de capacidade de mudança, por si mesmo;• Tudo o que se vai aprendendo na interacção com a população, adaptando-se ao que necessita;• Capacidade de organização.
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none">• Estar atento ao que o rodeia para identificar as situações antes que elas aconteçam;• Ser flexível;• Prevenir/antever conflito/capacidade de identificar problemas e propor soluções;• Ser criativo/ter criatividade;• Ser activo/dinâmico.

4. PROGRAMAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

A indisciplina e violência são preocupantes porque deterioram o ambiente escolar, dificultam a relação educativa de toda a comunidade, dificultam o processo de aprendizagem, geram tensão e problemas e favorecem o fracasso escolar.

Os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, actualmente, existem experiências maduras na Argentina, Brasil, Nova Zelândia, Austrália, Canadá, França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, e Portugal.

Investigações realizadas demonstram que a mediação é uma forma alternativa para resolver os conflitos, que não se limita a procurar resolvê-los. Esta técnica, integrada num programa de mediação prevê e permite o desenvolvimento de habilidades sociais e de autonomia, que melhoram a sua capacidade comunicativa e auto-estima dos participantes. Aumentam, assim, a capacidade de auto-regulação antes dos conflitos e, conseqüentemente, reduzem o tempo que os professores e direcção têm para resolver conflitos.

A transferência para o universo escolar dos programas de resolução de conflito partiu do pressuposto de que o conflito é parte integrante da vida social. Como tal, constitui uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal tanto para a sociedade no geral como para a comunidade escolar em particular.

Segundo Martín Pérez (2003: 76) os programas de gestão de conflitos têm por objectivo “promover uma cultura escolar que, assumindo o conflito como um fenómeno normal, o integra como uma oportunidade de crescimento dentro da comunidade escolar (e não como um elemento de ruptura) ”.

Para o autor, os motivos que justificam a promoção destes projectos são:

- O conflito é uma realidade nas escolas e para as pessoas. É melhor abordá-los com naturalidade do que evitá-los;
- Hoje, o sistema escolar não oferece sistemas efectivos e apropriados para abordá-los. Por isso, precisam de sistemas mais efectivos;
- A aplicação destas técnicas pode melhorar a comunicação entre toda a comunidade educativa;
- Trabalhar estas técnicas ajuda os alunos e professores a entenderem-se melhor;
- O uso da mediação ajuda a reduzir a violência, o absentismo escolar, etc;
- Este método move a responsabilidade, dos adultos para os alunos, de solucionar problemas na escola, permitindo que os professores dediquem os seus esforços mais no ensino do que na disciplina;

- Aceitar que os alunos são capazes de gerir os seus próprios problemas ajuda ao seu crescimento pessoal e dota-os de um conjunto de qualidades básicas para a convivência;
- Treinar estas competências prepara os alunos para o mundo multicultural e para a diversidade.

O conteúdo dos programas de mediação escolar devem abarcar aspectos que ajudem os alunos a gerir os conflitos, daí que o desenvolvimento e aplicação destes programas procurem trabalhar a sua realização pessoal, promovendo atitudes tolerantes, respeitadoras, responsáveis, cumpridoras, críticas, reflexivas, colaboradoras, comunicativas e participativas.

Os conteúdos destes programas podem ser variados, no entanto, existem conteúdos essenciais. São eles:

Tabela 10

Conteúdos essenciais de um programa de mediação de conflitos (Martin Perez, 2003)

1. Compreender o conflito	<ul style="list-style-type: none">a. Conhecer a sua natureza;b. Analisar as suas dimensões;c. Descobrir os indicadores de agravamento do conflito;d. Identificar os estilos de soluções de conflitos.
2. Reduzir o conflito	<ul style="list-style-type: none">a. Manter a calma;b. Escutar activamente;c. Expressar-se de forma respeitosa;d. Clarificar a situação pessoal;e. Expor os pontos de vista;f. Compartilhar o poder;g. Conciliar as obrigações e as necessidades.
3. Resolver o conflito	<ul style="list-style-type: none">a. Abordar o conflito de forma colaborativa;b. Tratar o conflito mediante a solução de problema;c. Avaliar o processo de gestão de conflito.

Segundo Martín Pérez (2003) os objectivos gerais dos programas de mediação são:

- a) Sensibilizar professores, pais, alunos e pessoal não-docente sobre a importância de resolver os conflitos positivamente;
- b) Ajudar professores, pais, aluno e pessoal não-docente a converter a situações de conflito existente em oportunidades de aprendizagem e crescimento das pessoas.

Os objectivos específicos são apresentados da Tabela 10:

Tabela 11

Objectivos específicos de um programa de mediação (Martin Pérez, 2003)

<i>Dimensão cognitiva</i>	<i>Dimensão afectiva</i>	<i>Dimensão comportamental</i>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar o conflito como uma parte da realidade e como algo positivo;• Analisar os conflitos, explorando as diferentes forma de actuar;• Reconhecer a mediação como método de gestão de conflitos;• Estar abertos a alterar as próprias opiniões em contraste com outras propostas educativas, racionais e positivas.	<ul style="list-style-type: none">• Respeitar e valorizar os companheiros;• Apreciar o valor da cooperação;• Valorizar a importância das aptidões comunicativas e as técnicas de gestão de conflitos, especialmente a mediação.	<ul style="list-style-type: none">• Actuar assertivamente com as pessoas da escola;• Realizar trabalhos e jogos cooperativos;• Exercitar-se na gestão de conflitos através da mediação e outras técnicas.

Os programas de mediação de conflitos têm como característica principal o envolvimento de toda a comunidade educativa – professores, alunos, pais e não-docentes – com a finalidade de aprender a resolvê-los e a criar um ambiente de participação e convivência.

Deste modo pretendem criar um clima democrático e participativo entre toda a comunidade educativa, dar oportunidade aos alunos de se sentirem responsáveis para colaborar na gestão dos conflitos escolares, permitindo que os professores e a direcção da escola se ocupem mais do educativo que do disciplinar, favorecer uma atitude positiva de todos os membros da comunidade educativa sobre a gestão de conflitos escolares e prevenir e gerir adequadamente os conflitos

A oportunidade de criar e desenvolver um programa numa escola permite, assim, a construção de um espírito mediativo (Corbo Zabatel, 1999), que implica uma cultura institucional onde a escuta é possível, tal como o questionamento das práticas tradicionais.

Este espírito implica reconhecer o potencial da aprendizagem social e experiencial inato da mediação, aproveitar as oportunidades que a aula e a escola dão para, em vez de silenciar, poder pensar o conflito como uma oportunidade de crescimento pessoal e social, promover a cidadania e reconhecer o paradigma da responsabilidade inclusiva.

A prática da mediação não é apenas uma forma de resolver conflitos. Integrada num programa de mediação é ainda “uma forma de gestão da vida social e, também, é uma transformação social” (Corbo Zabatel, 1999:148), e o seu sucesso depende do envolvimento de toda a comunidade.

O programa de mediação de conflito numa escola “de pouco servirá que as crianças e os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso de educadores e docentes for incoerente com esta postura.” (Morgado & Oliveira, 2009: 50).

Para Mateus (2013) não basta apenas implementar um programa de mediação que promova a resolução cooperativa dos conflitos, mas sim uma “mudança paradigmática do sistema educativo, considerando como princípio orientador da educação, para além de qualquer contexto socioeconómico ou político, o primado do desenvolvimento integral do ser humano.” (p.273).

Em tom de conclusão deste capítulo refiro Veríssimo & Lamas (2013) que evidenciam e valorizam o trabalho empírico que tem vindo a ser desenvolvido através da investigação e trabalhos empíricos sobre a mediação, enfatizando os procedimentos e modelos construídos que procuram promover uma vivência positiva da cidadania, nomeadamente no campo socioeducativo.

CAPÍTULO III - PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS DE MEDIAÇÃO

1. INTEGRAÇÃO NOS PROJECTOS DE MEDIAÇÃO

Projecto MAIS - Mais Participação, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento

No âmbito da Rede Social e da parceria efectuada entre as Redes Sociais e os Municípios de Alcobaça e Nazaré, desenvolveu-se um Projecto denominado ‘Mais Participação, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento’ – Projecto MAIS – enquadrado no Programa “Contratos Locais de Desenvolvimento Social”. O objectivo deste último passa por promover, de forma multisectorial e integrada, a inclusão social dos cidadãos através de acções executadas em parceria.

As respostas delineadas no Plano de Acção do ‘Projecto Mais’ enquadram-se nas áreas do ‘Emprego, Formação e Qualificação’ (Eixo 1), ‘Intervenção Familiar e Parental’ (Eixo 2), ‘Capacitação da Comunidade e das Instituições’ (Eixo 3) e, ‘Informação e Acessibilidades’ (Eixo 4).

Integrada no Eixo 3 delineou-se uma estratégia de actuação para os Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do Concelho de Alcobaça e que consiste na introdução da figura do Mediador.

Este terceiro eixo foi dividido em 4 fases e foi aplicado em cada uma das escolas. Numa primeira fase foram realizadas duas dinâmicas de grupos para interlocutores privilegiados, neste caso os directores dos Agrupamentos de Escola/Directores de Escolas e responsáveis que fazem parte da rede de parceiros. Seguiu-se uma campanha de sensibilização sobre a Mediação de Conflitos em Contexto Escolar dirigida à comunidade escolar (2ª fase). Na 3ª fase foram realizadas duas acções de formação intituladas por: “Da resolução pacífica de conflitos à cidadania participativa e responsável”. Esta formação foi dirigida a dois grupos distintos, pessoal não docente e docentes, sendo que na última formação estava contemplado o desenho de um projecto de mediação escolar.

O meu primeiro contacto com o Projecto MAIS ocorreu entre a terceira e quarta fase do projecto, e foi-me sugerido participar no mesmo como representante do CAJ,

ficando responsável por dar apoio e fazer um acompanhamento de proximidade no desenvolvimento dos projectos de mediação escolar das três escolas da freguesia de Alcobaça. Escola EB 2,3 Frei Estêvão Martins, Escola Secundário com 2º e 3º ciclo D. Pedro I e Escola Secundária D. Inês de Castro (ESDICA), em parceria com os responsáveis dos projectos de cada uma das escolas.

A quarta e última fase previa o acompanhamento, monitorização e supervisão da implementação dos projectos de mediação de Conflitos em Contexto Escolar.

Devido aos cortes orçamentais impostos pelo Estado e estando este Contrato Local de Desenvolvimento Social a chegar ao fim, o mesmo não foi renovado e o projecto MAIS terminou. Ainda assim, considerando e valorizando o trabalho realizado até ao momento demos continuidade aos projectos.

Neste sentido e depois de conhecer o projecto da mediação conjunto da Escola EB 2,3 Frei Estêvão Martins e Escola Secundário com 2º e 3º ciclo D. Pedro I (Anexo e projecto de mediação da ESDICA (Anexo 7), começámos a delimitar o trabalho a desenvolver.

Tive ainda oportunidade de assistir a um workshop para Directores de Turma sobre Gestão de Conflitos na Escola, dinamizado pela Dr.^a Isabel Oliveira, uma advogada especializada em Mediação de Conflitos – Mediação Familiar, onde tive a oportunidade de fazer um registo escrito de alguns tópicos sobre a temática que se encontra no Anexo 5, e que é desenvolvido no ponto seguinte.

1.1 WORKSHOP SOBRE GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA, PARA DIRECTORES DE TURMA

Nesta acção a formadora começou por enunciar algumas regras iniciais, relativas à participação dos formandos, e seguidamente começou a fazer uma introdução acerca da mediação escolar, onde escutámos algumas das seguintes frases:

“ Professores vivem a mediação no contexto escolar.”;

“ Quem é que aqui tem conflitos?”;

“ O conflito faz parte!”;

“ O conflito pode ter uma intenção positiva ou negativa. ”.

Depois de algumas questões de reflexão colocadas aos formandos a formadora vai buscar um saco do lixo. Começa a soprar para dentro do saco, e diz: *“O que está dentro do saco são coisas nossas, coisas boas e más, e enchemos o saco todos os dias.”*; *“Os conflitos fazem parte da nossa identidade. No entanto às vezes queremos desfazer-nos dos nossos conflitos, às vezes queremos despejar o saco, mas isso é difícil, principalmente porque têm tendência a voltar. Mas como resolvemos os conflitos? Como? Esvaziamos o nosso saco? Com Xanax? Com terapias?”*. E responde: *“As terapias são o amor e derivados, a amizade, o diálogo... Resolver conflitos não é uma terapia, mas tem efeitos terapêuticos. Resolver conflitos é trabalhar a comunicação, o diálogo construtivo, a construção assertiva de soluções. Assim é possível acreditar que os conflitos nos trazem vantagens, o conflito faz-nos mover, crescer, traduzem-se na nossa forma de estabelecer relações. (...) Um conflito é uma história à espera de ser contada”*. E acrescenta: *“(...)A mediação de conflitos é um caminho possível, não serve para todos os conflitos, mas serve para toda a gente.*

Relativamente aos conflitos em contexto escolar a formadora pergunta aos formandos como funciona o conflito em contexto escolar e o que tem de diferente o contexto escolar. E explica que o contexto escolar tem muitos conflitos que vêm de fora e que se desenvolvem dentro da escola e que por isso é um contexto de maior complexidade porque envolve muitas pessoas de contextos diferentes que se envolvem no mesmo contexto.

A escola é um contexto de constante alteração e há conflitos que devem ser resolvidos no contexto escolar, nomeadamente através da mediação de conflitos. A integração da mediação de conflitos na escola é uma mudança de paradigma, que põe de lado a culpa e dá lugar à responsabilidade.

A formadora afirma mesmo que no contexto escolar trabalha-se muitas vezes nas consequências do conflito, no entanto, isso não resolve um conflito, isso não é solução, não é a resposta ao conflito, afirmando que o mais importante é trabalhar a questão de manifestação do conflito.

A informação transmitida pela formadora e a metáfora do saco vão ao encontro do que foi referido no Capítulo II, quando procurei definir e analisar o conceito de conflito, como algo inerente à vida humana e que pode ter consequências tanto positivas como negativas, e o conceito de mediação, como um meio para criar uma visão partilhada do que

é o conflito e tentar resolver os conflitos de formas mais criativa e construtiva para as partes.

1.2 PROJECTO DE MEDIAÇÃO NAS ESCOLAS FREI ESTEVÃO MARTINS E D. PEDRO I DE ALCOBAÇA

As escolas constituem espaços privilegiados de aprendizagem devido à sua estrutura organizativa, oferecem a possibilidade de experimentar e aprender os princípios da democracia participativa, promovendo a igualdade, a diversidade e a interculturalidade. Enquanto espaços de encontro, facilitadores de uma relação mais próxima entre os jovens, estão abertos à aquisição, transmissão e partilha de competências e valores, promovendo a valorização pessoal e a cidadania activa dos jovens.

Aprofundo esta ideia citando, uma vez mais, Martín Pérez (2003: 76) que nos diz que os programas de gestão de conflitos têm por objectivo “promover uma cultura escolar que, assumindo o conflito como um fenómeno normal, o integra como uma oportunidade de crescimento dentro da comunidade escolar (e não como um elemento de ruptura) ”.

Quando integrei este projecto, já haviam decorrido algumas acções de formação para docentes e não-docentes, onde lhes foram transmitidas linhas orientadoras valiosas acerca da mediação de conflitos em contexto escolar, sendo que a última acção de formação tinha como objectivo a criação conjunta de um projecto de mediação para as suas escolas.

O projecto de mediação da Escola D. Pedro I e Escola Frei Estêvão Martins incluiu:

- Jornadas de Mediação Escolar, dinamizadas por animadores do Projecto MAIS e pela Dr.^a Isabel Oliveira, e dirigida a os docentes das duas escolas (início de Setembro de 2011);

- Workshop para Directores de Turma sobre Gestão de Conflitos, dinamizado por pela Dr.^a Isabel Oliveira, e dirigida aos Directores de Turma (Setembro de 2011) – que incluiu o workshop referido no ponto 1.1 deste capítulo (Capítulo III).
- Dar continuidade ao projecto “Escola de Pais”: sensibilização para a Mediação de Conflitos entre pais-filhos-escola, dinamizado pela psicóloga das escolas e dirigida a todos os encarregados de educação (início de Outubro)
- “Semana Positiva”, dinamizada por e para toda a comunidade escolar.

Após a análise deste projecto considereei que seria importante construir uma proposta de intervenção mais clara e descritiva para a Semana Positiva.

Considerando também que este projecto tinha apenas uma acção que incluía os alunos (Semana Positiva) concebi e desenvolvi uma acção sensibilização para a gestão de conflitos. Esta acção está descrita no ponto seguinte (1.2.1).

1.2.1 ACÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A GESTÃO DE CONFLITOS

Relativamente à acção de sensibilização para a gestão de conflitos dirigida aos alunos (anexo 8) o objectivo geral é criar e desenvolver competências a nível da gestão e mediação de conflitos, e os destinatários são alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, neste caso de ambas as escolas. A calendarização destas sessões encontra-se no anexo 8.

A construção desta acção de sensibilização foi baseada nas definições de conflito referidas no enquadramento teórico deste trabalho e nas possíveis abordagens perante o conflito de Torrego Seijo (2003), pretendendo levar os alunos a construir uma concepção diferente sobre os conflitos e dar-lhe as conhecer técnicas para resolver alguns conflitos.

Esta acção é composta por duas dinâmicas de grupo: “Proteger o meu balão” e “Ouvir e reflectir”, sendo que a duração de cada uma delas é de 45 minutos.

Na Tabela 12 apresento as competências visadas, os objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas.

Tabela 12

Componentes da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos

	Objectivos	Conteúdos	Estratégias formativas	Duração
I – Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o formador • Solicitar aos formandos que se apresentem 	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoais 	Conversa informal	5min
II – O conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o conflito • Reconhecer e valorizar o paradigma “ganhar/ganhar” • Trabalhar em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de conflito • Desconstruir a concepção negativa do conflito • Paradigma “tu perdes, eu ganho” vs Paradigma “ganhar/ganhar” 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo - Actividade “Proteger o meu balão” • Discussão e reflexão 	40min
III – Espírito mediativo	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade de descrição e análise de situações conflituosas • Desenvolver competências de gestão e mediação de conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências de escuta-activa. • Promover técnicas de gestão e mediação de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica em grupo - Actividade “Ouvir e reflectir” • Discussão e reflexão 	45min

Esta acção de sensibilização foi criada por mim, com o objectivo de dar resposta a alguns objectivos incluídos no projecto de mediação escolar destas escolas, e foi também dinamizada por mim, sendo que os materiais necessário foram fornecidos pela CMA.

A dinamização da actividade “Proteger o balão” desenvolveu-se da seguinte forma: começava por pedir cinco voluntários, depois cada participante recebia um balão e enchia-o. De seguida davam um nó no balão e tinham de o segurar com a mão esquerda. Depois solicitava que metessem a mão direita aberta atrás das costas. Neste momento, distribuía um palito a cada um.

De imediato, explicava que este jogo tinha apenas uma regra: proteger o balão (dizia-o com ênfase) e que o deveriam manter cheio até que eu dissesse que a actividade terminava.

Assim que dava sinal para dar início à actividade os alunos começavam a tentar rebentar os balões uns dos outros e pouco tempo depois, geralmente, apenas um balão permaneciam cheio.

Depois de dar sinal de finalização da actividade perguntava ao “vencedor” (o aluno que conseguia chegar ao fim com o balão cheio) como se sentia, e fazia a mesma pergunta aos “vencidos”.

Por fim, pedia que todos os alunos relembbrassem o que eu tinha dito no início da actividade - que este jogo tinha apenas uma regra: proteger o balão - e perguntava-lhes qual era o objectivo da actividade, tendo em conta que temática era sobre os conflitos e se todos tinham cumprido a única regra do jogo. Na maioria das vezes os alunos conseguiam chegar aos tópicos de reflexão desta dinâmica, que eram:

1. Todos poderiam ter permanecido com os balões cheios se não usassem o palito, pois a regra não era rebentar os balões, mas sim proteger o balão.
2. O palito representa o conflito.
3. Foi o espírito competitivo que os levou a furar os balões dos outros participantes.
4. A forma de proteger o balão foi atacando
5. Filosofia predominante: “que o outro perca e que eu ganhe!”
6. É preciso pensar no que podemos fazer juntos para solucionar o problema que nos envolve.
7. Promover o paradigma “ganhar/ganhar”, trabalhar em grupo.

Esta acção tinha como principal objectivo desconstruir a ideia de conflito como algo negativo e sugerir situações em que o conflito tem finalidades positivas, bem como apresentar os estilos de abordagem ao conflito (Torrego Seijo, 2003), reforçando a ideia de que as estratégias mais adequadas para a resolução de conflitos são aquelas que têm em conta a relação humana e a satisfação dos objectivos – ou seja, a colaboração e o compromisso (Torrego Seijo, 2003; Gaspar 2007).

Na Escola Frei Estêvão Martins, esta acção foi realizada em 33 turmas, do 5º ao 9º ano. Na escola D. Pedro I, a mesma acção foi também implementada em 33 turmas, do 5º ao 9º ano. A maioria das sessões foi realizada nas aulas com os Directores de Turma, sendo que em situações de sobreposição de horário, a psicóloga das escolas

(responsável pelo projecto de mediação conjunto) entrou em contacto com alguns professores que aceitaram que a acção se realizasse nas suas aulas.

O feedback da actividade “Proteger o meu balão” foi muito positivo. Ainda que, em alguns momentos, alguns alunos e docentes ficassem um pouco reticentes com a utilização dos balões e dos palitos. Quando a actividade terminava os alunos conseguiam entender a mensagem implícita desta actividade – que atacar os balões dos outros é criar um conflito (ganhar/perder) e que se ninguém atacasse os balões, todos conseguiam proteger o seu balão e mantê-lo cheio (ganhar/ganhar).

Para a dinamização da actividade “Ouvir e reflectir”, do último momento da acção de sensibilização – Espírito mediativo (Tabela 11), pede-se que alguns alunos saíam da sala de aula e fiquem à porta. Enquanto isso, os alunos que ficam dentro da sala teatralizam um conflito que envolva muito barulho.

Alguns minutos depois o conflito para e os alunos que estão lá fora voltam para dentro da sala de aula, sendo-lhes pedido que tentem reconstituir o conflito e que expressem como o viveram do lado defora.

O objectivo desta dinâmica é aprender a ouvir; a descrever claramente um conflito, e a pensar em possíveis resoluções do conflito. Com esta actividade é possível abordar alguns subtemas inerentes à mediação, tais como a comunicação e a escuta.

Esta temática e a dinâmica “Ouvir e reflectir” não foi dinamizada em nenhuma das escolas, pois as actividades já calendarizadas pelas escolas para o terceiro período, a aproximação de exames e a reposição de aulas no horário das aulas com os directores de turma não permitiram a calendarização do momento final desta acção de sensibilização.

1.2.2 SEMANA POSITIVA

A “Semana Positiva” era um tópico presente no projecto conjunto de mediação que não tinha ainda qualquer sugestão de actividade. Posto isto, reunindo com os responsáveis do projecto MAIS e responsáveis pelos projectos de mediação de cada escola, nomeadamente a psicóloga de ambas as escolas, definindo que esta iniciativa deveria promover práticas de participação e colaboração.

Neste sentido planificámos algumas actividades para esta semana (Anexo 9), são elas:

1. “Momento de felicidade” ou “Flash Smile”: sugerindo que a uma determinada hora todos os alunos, professores, técnicos e funcionários, sorrissem para quem está junto a si ou dessem um abraço.
2. “Tira-teimas” – Placard informativo sobre o bullying.
3. – Construção de crachás com um “smile” para utilizar no decorrer de toda a semana.
4. Paine/Mural do elogio – Placard com papel de cenário, na entrada dos blocos administrativos, com o objectivo de que toda a comunidade educativa fizesse elogios àqueles que o rodeiem.

Esta acção realizou-se de 12 a 16 de Dezembro. O “Momento de Felicidade” foi no dia 15 de Dezembro, pelas 10horas na Escola D. Pedro, com momentos musicais de canções natalícias e animação de um DJ, aluno da escola. Na Frei Estêvão Martins realizou-se às 11horas e 25minutos com o concerto da banda da escola.

Relativamente ao “Momento de Felicidade” ainda que pretendêssemos que esse momento acontecesse no mesmo dia em ambas as escolas, considerámos que seria importante que acontecesse em horas diferentes para que eu e a psicóloga pudéssemos estar presentes em ambos.



Imagem 1 – “Momento de Felicidade”, recital de



Imagem 2 – “Momento de Felicidade”, animação com

músicas natalícias (Escola D. Pedro I)

DJ (Escola D. Pedro I)



Imagem 3 – “Momento de Felicidade”, concerto na Escola Frei Estêvão Martins.

O “tira-teimas” foi realizado pela psicóloga das escolas e o *placard* incluía resposta aos seguintes tópicos:

- O que é o bullying
- Características
- Formas de bullying
- Consequências
- *O que fazer?*

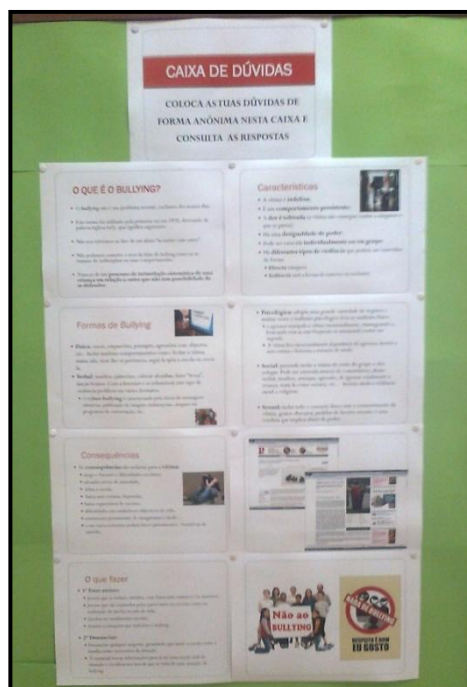


Imagem 4 – “Tira-teimas”

Na Escola Frei Estêvão Martins os “Crachá da I Semana Positiva” foram realizados por uma turma de alunos 5º ano de escolaridade. Na Escola D. Pedro I foi a psicóloga que se reuniu com um grupo de alunos num ateliê de artes plásticas e lhes propôs a realização dos crachás.



Imagem 5- Crachás da Semana Positiva

Os murais do elogio, ao longo da semana, foram um autêntico sucesso, ficando cheios de elogios e mensagens positivas. Dada a exposição do placard e a liberdade dada a que alunos, docentes e não-docentes escrevessem o que quisessem e dirigissem a sua mensagem a quem quisessem (sem supervisão), havia algum receio da nossa parte de que algumas mensagens fossem de carácter negativo. No final da semana, quando retirámos o papel de cenário e tivemos oportunidade de analisar as mensagens, concluímos que não havia qualquer mensagem que tivesse carácter negativo (explícito), que a maioria era de alunos para alunos, que havia algumas mensagens de alunos para professores e que de pessoal não-docente existiam apenas duas. No entanto, há que ter em conta que algumas das mensagens eram anónimas, não sendo possível identificar o remetente.



Imagem 6 – Painel do Elogio EB Frei Estêvão Martins



Imagem 7 – Painel do Elogio Escola D. Pedro I

Considero que os pontos mais fortes da “Semana Positiva”, foram o “Momento da Felicidade” e o “Painel do Elogio”. A participação e colaboração de grande parte da comunidade educativa de ambas as escolas permitiu que toda a iniciativa se desenrolasse da forma como estava planeada e foi claro o sucesso que teve aos olhos dos alunos, que se encontravam realmente felizes e animadas por facto de estarem a desfrutar de uma iniciativa que não é muito comum em contexto escolar.

Prevendo a continuidade do projecto de mediação, seria igualmente importante dar continuidade a esta iniciativa da “Semana Positiva”. Considero que seria importante que a data da sua realização se mantivesse no final do primeiro período, porque poderia ser entendido como um momento de integração dos novos alunos, e que as actividades promovessem a relação escola-família e “abrissem” a escola a outros públicos para mostrar o trabalho e envolvimento dos alunos, e também para trazer à escola iniciativas dirigidas aos alunos enquadradas na temática.

1.2.3 WORKSHOP SOBRE TRABALHO EM GRUPO

Ainda dentro dos projectos de mediação, e pensando mais especificamente, nos alunos do ensino secundário, profissional e cursos de educação e formação de jovens (CEF), considerei prioritário realizar o workshop o “Trabalho em grupo” (Anexo 10), com o objectivo de desenvolver o espírito de grupo, criar/reforçar/desenvolver competências sociais e, claro, promover a atitudes de tolerância, aceitação da diversidade, respeito pelo outro, etc. Criei uma planificação do mesmo, apresentei a

proposta aos responsáveis pelos projectos (da Escola D. Pedro I, porque a Escola Frei Estêvão Martins não tem ensino secundário). A proposta foi aceite e as sessões forem calendarizadas (Anexo 11).

O enquadramento teórico deste workshop fundamenta-se em Veiga e Freire (2007) e Grice (1975), relativamente aos conceitos de grupo e de aprendizagem cooperativa.

Para Estrela (2002), citado por Veiga Simão e Freire (2007: 79) um grupo “obedece a características especiais: o grupo não se constituiu de forma voluntária, os fins que unem os membros do grupo são-lhes igualmente impostos, o grupo tem um líder formal oficialmente designado. No entanto, no seio deste grupo formal geram-se grupos informais”. Podemos então considerar que uma turma é um grupo (ainda que seja formal).

Para descrever o princípio de cooperação baseei-me em Grice (1975). O autor considera que este princípio se concretiza a partir de quatro máximas conversacionais: da qualidade, da quantidade, da relevância e do modo. Assim, este princípio e os quatro subprincípios específicos que o realizam, ao serem respeitados, permitem o estabelecimento de uma cumplicidade conversacional entre os falantes, fundamental para que a conversa seja bem sucedida.

Esta actividade tem como objectivos:

- ✓ Problematizar e reflectir acerca do trabalho de grupo;
- ✓ Ter uma atitude crítica perante si e perante os outros;
- ✓ Reconhecer as mais-valias que pode trazer ao grupo;
- ✓ Aprender a aceitar a diferença de pensamentos e opiniões;
- ✓ Comunicar eficazmente com os outros.

O workshop “Trabalhar em grupo” previa a dinamização de duas actividades:

- Actividade A - *Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?* - Observação e tomada de consciência dos aspectos positivos e negativos da sua auto-imagem e da imagem construída pelos outros.

- Actividade B - “*Construir cooperando*” – pretendia-se proporcionar experiências aos alunos para lidarem com problemas básicos inerentes ao funcionamento de um grupo e simultaneamente permitir que cada um consciencialize os mecanismos fundamentais do seu próprio comportamento em grupo.

Para a dinamização da actividade “*Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?*” convidei os participantes a sentarem-se em círculo e distribui por cada membro uma folha de papel e um lápis.

Cada membro do grupo tinha um número que o representava. Na folha que lhes foi entregue colocavam uma sequência progressiva de números, tantos quanto o número de pessoas envolvidas no jogo.

Os participantes, no espaço da folha a seguir ao número representativo de cada pessoa, escreveram uma apreciação sintética, um adjectivo ou uma característica que diga respeito ao membro que possui tal número, não esquecendo de escrever também no próprio número. De seguida, recolhi as folhas – que devem ser anónimas – e questionei quem queria saber o que tinham escrito sobre o próprio. Li em voz alta tudo o que foi escrito pelo grupo a respeito desse determinado membro, gerando a partir daí uma discussão e quando esse elemento do grupo analisa e estabelece relações acerca do que escreveram sobre ele, pedido depois comentários aos restantes membros, e assim sucessivamente.

Com o objectivo de integrar neste relatório alguns exemplos das características de personalidade escritas pelos alunos, pedi autorização aos alunos para ficar com as suas folhas. As imagens seguintes ilustram alguns desses exemplares:

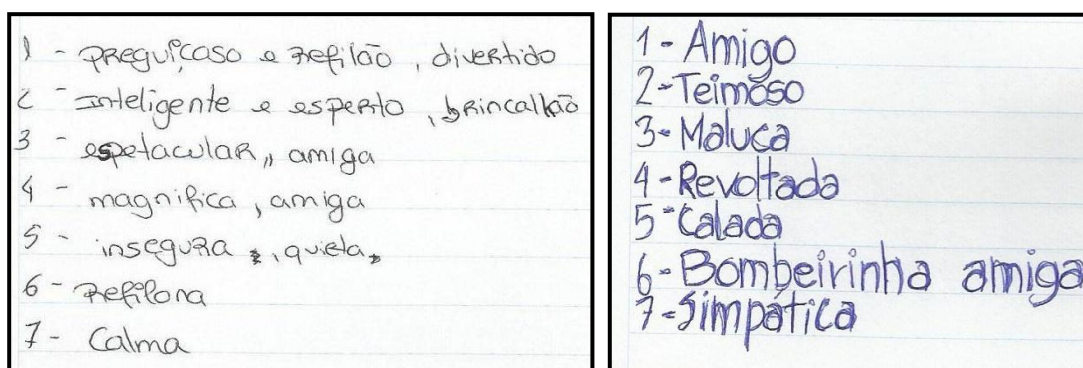


Imagem 8 – Exemplos das folhas preenchidas pelos alunos (actividade *Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?*)

Realizei sete sessões, cinco em turmas do 9º ano e duas em turmas do 12º ano. Esta acção foi iniciada no final do 2º período e dinamizei apenas uma actividade, a actividade *Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?*.

Também este workshop não foi desenvolvido como previsto e apenas consegui dinamizar uma actividade, devido aos mesmos motivos enunciados anteriormente (actividades já calendarizadas pelas escolas para o terceiro período, a aproximação da época de exames e a reposição de aulas no horário das aulas com os directores de turma não permitiram a calendarização de todos o momentos previsto na planificação do workshop).

A actividade “*Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?*”, encarada com seriedade, pode ter um impacto emocional muito grande. Agradavelmente, a actividade teve o impacto que deveria, presenciei reacções absolutamente genuínas, do choro a grandes gargalhadas, momentos de discussão e de desabafo, momentos de revolta a momentos de aceitação.

Foi uma actividade que realmente superou as minhas expectativas, e certamente também as dos alunos, que ao verem-me entrar na sala de aula não esperariam que o resultado fosse o que foi. Também os professores, maioritariamente directores de turma, como observadores, tiveram a oportunidade de conhecer um bocadinho mais cada um dos seus alunos e a sua dinâmica e o seus conflitos dentro e fora da sala de aula.

O feedback foi positivo, tanto por parte dos professores como dos alunos, mostraram-se muito receptivos à actividade e a participação de todos foi exemplar.

1.3 PROJECTO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR ENTRE PARES (MEEP) DA ESCOLA SECUNDARIA D. INÊS DE CASTRO DE ALCobaça

O projecto de Mediação Escolar Entre Pares (MEEP) tinha como objectivo fundamental implementar um modelo de mediação entre pares cujos destinatários finais eram os alunos. Mais do que promover aprendizagem de ferramentas que permitam a resolução pacífica e cooperativa dos conflitos, pretendiam que os alunos desenvolvessem habilidades que lhes permitisse, no futuro, enfrentar de forma positiva e eficaz as situações e desafios da vida quotidiana.

Ao contrário do projecto de mediação da escola Frei Estêvão Martins e D. Pedro I, que foi delineado antes do início do ano lectivo, a programação do projecto MEEP só foi concluído em meados de Novembro, e como tal tive oportunidade de reunir com as responsáveis deste projecto e participar nessa programação.

1.3.1 CONCEPÇÃO DO PROJECTO

O projecto MEEP (Anexo 7) apresenta 4 pontos: o *preâmbulo*, ou seja, um breve enquadramento; a *constituição da equipa de trabalho*, que apesar de não estar totalmente preenchida, é representada por docentes e não-docentes; os *objectivos do projecto* (diagnosticar os tipos de conflitos que surgem na escola, assim como os sectores onde têm maior expressão; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da mediação de conflitos em meio escolar; integrar este projecto nos objectivos do já existente “Pais na Escola do Séc. XXI”, no sentido de dotar os pais de capacidades específicas para o desenvolvimento de competências educativas, melhoria da comunicação com os seus filhos, problematização do papel da escola e da sua relação com a família, integrando a mediação de conflitos; e formar alunos mediadores); e estratégias e calendarização.

1.3.2 PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

Delineou-se ainda um plano de implementação do projecto MEEP, que se encontra no Anexo 12.

Este plano incluía, na primeira fase (até 6 de Dezembro de 2001), a realização de uma acção de sensibilização para toda a comunidade escolar sobre mediação de conflitos e construção de um elemento de diagnóstico de necessidades (questionário). Na segunda fase, de 3 de Janeiro a 23 de Março de 2012, a realização de acções de formação para pessoal docente e não-docente; distribuição e preenchimento do questionário (professores, alunos e não-docentes); criação da equipa de trabalho do projecto MEEP; realização de um *workshop* para alunos, dinamizado por mim; criação e formação de um grupo de alunos mediadores; abertura do Gabinete de Mediação de Conflitos Escolares. Incluía ainda a realização de uma acção de formação destinada a alunos mediadores, no sentido de os dotar com competências de mediação de conflitos interpessoais entre pares.

1.3.3 FASE DE DIAGNÓSTICO

Jares (2002) elucida-nos para um questão bastante relevante, e que pode condicionar a imagem do conflito, que é a forma como cada escola ou instituição se apropria deste fenómeno. Neste sentido, o com o objectivo de obter uma representação acerca dos conflitos escolares, uma das primeiras intervenções deste projecto foi a realização de um questionário, construído pelas responsáveis pelo projecto MEEP.

Este questionário foi dirigido a docentes, não-docentes e alunos, sendo que algumas questões variavam consoante os destinatários. Era composto por uma breve enquadramento, instruções de preenchimento, caracterização individual (ponto 1) e contextualização (ponto 2). O ponto 3 é o levantamento da problemática e inclui os seguintes tópicos:

1. Caracterização do ambiente de trabalho;
2. Factores que mais contribuem para a avaliação do ambiente de trabalho;
3. Relação entre professores / funcionários / alunos professores / funcionários / alunos;

4. Consequências das relações conflituosas entre professores / funcionários / alunos;
5. Forma como se agudizam os problemas de conflitos nas instituições escolares;
6. Os conflitos escolares que se dão com maior frequência são entre...;
7. Atitude mais adequada a ter perante uma situação de conflito;
8. Período de tempo mínimo de aula necessário para gerir um conflito;
9. Solução mais eficaz para resolver um conflito entre alunos;
10. Três situações que geram um conflito (com maior frequência);
11. Principal causa dos conflitos escolares;
12. Locais onde ocorrem conflitos escolares (com maior frequência);
13. Em que momentos ocorrem os conflitos escolares (com maior frequência);
14. Nível de influência de agentes da comunidade educativa na resolução de conflitos escolares (ordenar dos mais influentes para os menos influentes).

Os questionários foram realizados a 58 docentes, 20 não docentes e 163 alunos.

A análise dos dados recolhidos foi realizada por mim e encontra-se no Anexo

13. Aqui, destaco alguns resultados:

- Relativamente à questão *“O problema dos conflitos agudiza-se de forma...”* (possibilidades de respostas: muito severa, severa, pouco severa, não tem importância), a maioria de alunos (57,05%) e professores (56,5%) considerou “severa” e a maioria dos funcionários (40%) considerou “pouco severa”.
- Acerca dos *“conflitos escolares que se dão com maior frequência são entre...”* os questionados respondem que são entre alunos (professores – 55,2%; funcionário – 45%; alunos – 83,4%)
- Questionados sobre a *“Solução mais eficaz para resolver conflitos com alunos”* (possibilidades de respostas: individualizar os casos e usar estratégias formativas; inclusão do tema nos Projectos Curriculares de Turma, para tratamento transversal; Realização de actividades cívicas na escola; Repreensão; Suspensão da escola; Transferência de escola; Outra), a maioria dos alunos

(72,4%), professores (72,4%) e pessoal não-docentes (40%) consideram que a solução mais eficaz é individualizar os casos e usar estratégias formativas.

- Para os professores as principais causa dos conflitos escolares são a personalidade e a intolerância; para os funcionários a personalidade, e para os alunos personalidade, intolerância e racismo.

Estes dados permitem que esta escola obtenha uma visão realista de com o conflito é entendido pela comunidade escolar, sendo que revela que todos os grupos consideram que os conflitos se têm vindo a agudizar em contexto escolar, sendo que atribuem como causa principal de existência de conflitos as diferentes personalidades, o choque de personalidades.

Através da análise do conjunto de dados recolhidos considero que a presença de um projecto de mediação escolar seria uma boa forma de reverter as situações enunciadas, pois como referi no capítulo II, a mediação educativa procura reforçar o bem-estar social e a coesão social dos grupos e da sociedade em geral, através de uma aprendizagem alternativa de práticas de gestão das relações humanas, que dê resposta aos problemas e desafios sociais e educativos (Freire & Caetano, 2012).

1.3.4. WORKSHOP SOBRE TRABALHO EM GRUPO

Como já referi no ponto 1.2.2. (Plano de implementação) a dinamização do workshop mencionado foi feita por mim, e incluiu a realização de jogos cooperativos destinado a alunos do ensino secundário, com vista a promover um espírito de cooperação, responsabilidade e dinamismo.

O enquadramento deste workshop foi explicado anteriormente, na página 74, mas relembro que incluía a dinamização de duas actividades:

- Actividade A – “*Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?*” e
- Actividade B - “*Construir cooperando*”.

Inicialmente foram agendadas sessões do “Trabalho em grupo” para 15 turmas (de 10º, 11º e profissionais) de 23 a 29 de Fevereiro (Anexo 14 – calendarização da

acção), no entanto, por motivo de saúde, não me foi possível cumprir com a calendarização, acabando por realizar apenas uma sessão, numa só turma.

Dada a situação, as restantes acções ficaram agendadas para o 3º período. No entanto, tratando-se de turmas do ensino secundário, sujeitas a exames nacionais, não conseguimos reorganizar a calendarização da actividade, pois a prioridade era a preparação dos alunos para os exames.

Relativamente à única sessão que dinamizei, a actividade “*Construir cooperando*”, envolveu três momentos: realização da actividade, reflexão em grupo e partilha das reflexões, e tinha como objectivo lidar com problemas básicos inerentes ao funcionamento de um grupo e simultaneamente permitir que cada um consciencialize os mecanismos fundamentais do seu próprio comportamento em grupo.

A sua realização global previa uma duração média de, aproximadamente, duas horas e trinta minutos. No entanto, o tempo de actividade teve de ser ajustado, porque foi realizada numa aula de 45 minutos. De modo a ajustar a actividade ao tempo de aula a acção foi realizada da seguinte forma:

- Apresentação inicial: 5 minutos;
- Formação de grupos e explicação da actividade: 10 minutos;
- Distribuição do material: 5 minutos;
- Execução da tarefa: 15 minutos;
- Reflexão global: 10 minutos.

Foram criados quatro grupos de trabalho, e a execução da tarefa decorreu com normalidade e entusiasmo por parte de quase todos os participantes.

Terminado o tempo para a construção da estrutura, apenas uma delas não se mantinha erguida. Das restantes, a vencedora foi aquela que tinha uma altura mais elevada.

Curiosamente, a equipa que não conseguiu manter a sua estrutura equilibrada justificou o seu fracasso por não haver coesão no grupo, que levou a um baixo nível motivação e empenho na tarefa. Contrariamente, a equipa vencedora demonstrou muito entusiasmo enquanto construía a sua estrutura.

Importa ainda referir que a directora de turma, da turma onde foi realizada a acção pediu aos alunos que, no final do 2º período, fizesse um balanço geral das aulas com o director de turma, sobre os temas que consideraram mais pertinentes e as actividades que mais gostaram. Segundo informação da directora de turma, a actividade “*Construir cooperando*”, que dinamizei, foi a actividade mais referenciada como a que mais gostaram.

1.3.5. ACÇÃO DE FORMAÇÃO PARA ALUNOS MEDIADORES

Como referi em pontos anteriores, o projecto MEEP, previa também a realização de uma acção de formação sobre mediação e gestão de conflitos para alunos mediadores.

Inicialmente, esta seria dinamizada pela Dr.^a Isabel Oliveira. No entanto, com a dissolução do projecto MAIS, a Dr.^a Isabel Oliveira deixou de acompanhar estes projectos de mediação escolar em Alcobaça.

Atendendo a esta situação, depois de reunir com as responsáveis do projecto considerámos que poderia ser eu a conceber e dinamizar esta acção.

O plano de formação que desenvolvi intitulava-se por “Mediação e resolução de conflitos” (Anexo 15) e inclui um guia de desenvolvimento, composto por enquadramento; finalidade; destinatário; metodologias e estratégias de formação; competências visadas; objectivos específicos; conteúdos e estratégias formativas; planificação da formação; avaliação; e bibliografia. Inclui ainda um roteiro de trabalho, com documentos de apoio e fichas de actividade.

Este documento apresentava ainda uma tabela com os objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas, de acordo com cada unidade de formação (Tabela 13).

Tabela 13

Competências, objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas do plano de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”

Unidade de formação	Objectivos específicos	Conteúdos	Estratégias formativas
I – Conceitos inerentes à temática	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e definir os conceitos e perspectivas fundamentais para a compreensão da temática 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação • Mediação socioeducativa • Mediação intercultural • Papel do mediador • Tipos de mediação • Conflito 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição
II – Mediação de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer vivências dos formandos que considerem ter tido um papel de mediadores • Apresentar essas experiências ao grupo e reflectir sobre elas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação formal • Mediação Informal • Papel dos professores como mediadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de partilha e reflexão de experiências
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre a problemática da mediação informal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de um excerto do filme “Páginas da Liberdade” 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto do filme “Páginas da Liberdade”
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar estratégias de prevenção terciária/intervenção face a casos problemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de fichas de actividade, tendo em conta uma simulação de mediação formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de grupo: Simulação de mediação e resolução de conflitos.
III – Gestão/resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir causas e consequências do conflito; • Reflectir sobre a visão positiva e negativa do conflito; • Conhecer estratégias de intervenção face a situações de conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica do conceito de conflito; • Abordagem teórica do conceito de gestão de conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição/explicação • Dinâmicas de grupo • Debate
IV – Avaliação da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido; • Avaliar, globalmente, a formação 		<ul style="list-style-type: none"> • Conversa informal/feedback global • Preenchimento de uma ficha.

Tratando-se de uma acção de carácter não obrigatório, dada a temática da formação, a mediação, e o facto de os alunos mediadores deverem desenvolver este

trabalho de forma voluntária, criei um cartaz (Anexo 16) para apresentar a acção e reunir inscrições.

Até ao final do segundo período reunimos apenas duas inscrições, considerando que não era um número suficiente para dar início à formação. Aguardámos então o início do terceiro período. Nesta fase, uma vez mais, a aproximação da época de exames finais, justificou o adiamento desta acção, e com o fim do meu estágio, a sua não realização.

CAPÍTULO IV - PARTICIPAÇÃO NOUTROS PROJECTOS

1. O PROJECTO *ROMA*

Em Portugal, vive há cerca de 500 anos uma comunidade composta por pessoas identificadas por uma origem, língua e cultura próprias – a Comunidade Cigana ou a Comunidade *Roma* (segundo a terminologia adoptada na União Europeia).

O Projecto *Roma* foi um estudo do Município na área das Minorias Étnicas, que surgiu da necessidade de promover a integração sociocultural da comunidade cigana, tendo como o objectivo garantir uma efectiva proximidade com a comunidade, essencialmente com a população de etnia cigana do concelho de Alcobaça, identificar as suas problemáticas, sensibilizar as partes envolvidas e respeitar assim as várias formas de poder organizado.

A equipa que levou a cabo este estudo foi o Dr. Alberto (Antropólogo), o Dr. João (Psicólogo) e a Dr.^a Sandra (Educadora Social), e após dar início ao estágio fui convidada a integrar este projecto, mas não fazendo trabalho no campo, pois receámos que a entrada de um novo membro em contacto directo com o público-alvo poderia não ser bem aceite, ou quebrar a confiança que, até ao momento, a equipa já tinha estabelecido.

Foi um projecto de carácter não formal, mas que foi dando pequenos passos. No momento da minha integração no estudo, já havia decorrido uma recolha de dados demográficos do público-alvo.

Sendo uma equipa multidisciplinar, numa etapa seguinte, considerámos que seria importante que cada um dos elementos da equipa construísse um documento com linhas orientadoras, nas diferentes áreas de estudo: Educação Social, Psicologia, Antropologia e Educação Intercultural.

1.1 CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTO DE LINHAS ORIENTADORAS DE INTERVENÇÃO

O documento que redigi, com linhas orientadoras fundamentadas por pesquisa na área de estudo da Educação Intercultural (Anexo 17), é composto por uma breve abordagem teórica sobre os conceitos de cultura (Kagitcibasi, 1996; Clanet, 1990), interculturalismo (Gimenez, 2010) e dificuldades de adaptação à escola por parte da criança cigana (Diaz-Aguado, 1986; Casa-Nova, 2006).

Esta abordagem intercultural define os conceitos de cultura e educação intercultural e explica, sucintamente, as dificuldades de adaptação à escola por parte de crianças ciganas (trabalho empírico de Maria Diaz-Aguado (1986), uma investigação sobre o qual me debrucei no 1º ano do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Educação Intercultural e que foi uma inspiração na construção deste breve documento).

Com o objectivo de promover a integração e favorecer/fortalecer as relações dentro da comunidade educativa, não só das crianças ciganas, mas também das crianças de classes desfavorecidas, e ainda com o objectivo de quebrar preconceitos, apresentei também algumas propostas de intervenção:

- Modelo de currículo aberto e flexível;
- Aplicação do princípio de aprendizagem significativa, ou seja, adaptar os conteúdos e actividades aos esquemas previamente adquiridos;
- Transformar determinadas experiências escolares: iniciá-los com manipulações directas de objectos, incluindo o processo de reflexão e formalização abstracta necessária;
- Proporcionar-lhe determinadas experiências de natureza educativa que lhe permitam obter êxito e reconhecimento social e escolar, por exemplo, apresentar um objecto, elaborar um plano, executar uma série de actividades que exijam algum esforço, promover uma avaliação com reconhecimento.

Para levar a cabo esta proposta seria necessário um trabalho contínuo, e tratar-se-ia de um projecto a longo prazo.

Assim sendo, num primeiro momento o objectivo seria sensibilizar a direcção e toda a comunidade educativa para problemática e para as vantagens que a aplicação do princípio de aprendizagem significativa tem para que, futuramente, a crianças tenham um maior aproveitamento educativo, sem esquecer, claro, a componente social inerente a esta proposta. E num segundo momento, seria essencial investir na formação dos professores e contratação de um técnico ou equipa técnica especializado que construísse e desenvolvesse um plano de actividades contínuo e especializado.

A versão final, ou seja, o documento final que contempla as linhas orientadoras de toda a equipa, encontra-se no Anexo 18. Aqui ficam algumas ideias das restantes abordagens:

Abordagem antropológica:

- Alterações socioculturais que a comunidade cigana tem vindo a assumir, por exemplo, na alteração do seu modo de vida nómada para sedentário e pela propensão à sua concentração no aglomerado urbano – aculturação ou regeneração cultural?
- Uma sociedade muito fechada em si mesma, com uma grande solidez étnica e uma singularidade cultural que fazem dela um dos grupos sociais mais bem preservados (do ponto de vista antropológico) no mundo - resistente à descaracterização.

Abordagem psicológica:

- A comunidade local foi criando resistências em relação à comunidade cigana, pelo que, os movimentos de aproximação devem ser mútuos, ou seja, a comunidade cigana e a comunidade local devem ter as condições necessárias à inclusão e à inserção.
- Promoção de actividades de prevenção do abandono escolar, identificando os factores que contribuem para a desmotivação da aprendizagem e promovendo o sucesso escolar, dentro e fora da escola, com o desenvolvimento do treino de competências pessoais, escolares e sociais através de metodologias de educação formal e não formal.

Abordagem da Educação Social:

- Realização de um diagnóstico social e definição de objectivos para a comunidade cigana e comunidade local
- Sensibilização/acompanhamento individual e sessões de grupo nas áreas de higiene e saúde, educação alimentar, educação escolar, bem-estar e conforto, animação sociocultural, formação de adultos.

1.2 OUTRAS ACTIVIDADES

Para além do estudo sócio-demográfico que já tinha sido realizado, este projecto incluiu também a realização de uma curta-metragem, que apresentava um dia na comunidade de etnia cigana.

Este trabalho foi realizado pela equipa de trabalho envolvida neste projecto, sendo que foi a Dr.^a Sandra e o Dr. João quem fez a recolha de imagens, pelo facto de serem os agentes mais próximos dessa comunidade. A edição do filme foi realizada pelo Dr. João, o Dr. Alberto e por mim.

Depois de finalizado, convidámos a comunidade cigana a assistir ao filme no auditório da Escola Adões Bermudes, e também para que o participantes assinassem um termo de autorização de uso de imagem. A participação foi de 20 pessoas, nos quais estavam incluídos participantes do vídeo e não participantes. Depois de assistirem ao vídeo, algumas das pessoas que inicialmente não aceitaram ser filmadas diziam-nos: “Afinal isto não tem mal nenhum, ficou giro” e “Também gostava de ter aparecido!”. Do nosso ponto de vista, estas frases demonstram que esta iniciativa teve algum impacto para eles, o que para nós já foi satisfatório.

Dada a dificuldade, a nível de recursos humanos, essencialmente, para dar continuidade este projecto, considerámos que seriam importante realizar um dia intercultural em Alcobaça que marcasse de forma positiva o desenvolvimento deste projecto, onde fossem apresentadas as informações recolhidas no Projecto *Roma*, bem como a curta-metragem e incluir também um ciclo de conversas, tendo como protagonistas imigrantes e emigrantes residentes em Alcobaça, e outros Alcobacenses com experiências culturais relevantes. Esta iniciativa poderia, assim, ser um incentivo à continuidade do projecto.

Infelizmente, surgiram vários contratempos que conduziram a sucessivos adiamentos. Inicialmente esta acção estava agendada para meados de Junho no auditório da Biblioteca Municipal, mas a CMA indeferiu a sua concretização nessa data, justificando que seria importante a participação da comunidade escolar, e que nessa altura uma grande parte dos alunos estaria em época de exames, e que por isso seria melhor adiar. Foi então reagendada para o início do ano lectivo, sendo depois proposto pela CMA que este “Dia Intercultural” tivesse lugar no auditório da Escola Secundária D.^a Inês de Castro.

Neste momento eu já tinha terminado o meu estágio, mas mesmo assim comprometi-me a estar presente quando agendassem uma nova data.

Inicialmente a direcção do Agrupamento de Escolas D.^a Inês de Castro, aceitou que esta acção acontecesse na escola, mas com o aproximar da data que definiram a direcção recuo, considerando que não era adequado que a apresentação do projecto para a comunidade cigana e não-cigana acontecesse em ambiente escolar.

Esta sucessão de contratempos, bem como a saída da Dr.^a Sandra e, também, o meu afastamento (por ter terminado o estágio) foram alguns dos motivos que conduziram à não concretização desta acção.

Tratando-se de um projecto solicitado pela CMA e concebido por técnicos da mesma entidade, seria de esperar que a sua apresentação à comunidade fosse levada a cabo pelo município, principalmente, pelo facto de se tratar de um projecto que surge como resposta a uma necessidade identificada pela CMA.

Esta sucessão de contratempos e a transferência que a CMA propôs para que a apresentação do projecto *Roma* se realizasse na escola – que não tinha qualquer ligação directa com o projecto – pode ser entendida como uma não apropriação do município a este projecto.

Trata-se de um projecto que tem como público-alvo uma comunidade minoritária e restrita, que, tendencialmente, não se envolve com a comunidade maioritária, sendo este um dos factores para uma discriminação mútua, e lidar com esta problemática não é, efectivamente, fácil. Da mesma forma que, tentar reunir as duas comunidades também não o seria.

Considero que este tenha sido um dos motivos pelo qual se tentou transferir a apresentação deste projecto para a escola. Porquê? Porque a escola é uma das instituições que, ao longo do tempo, mais tem vindo a interagir com a comunidade cigana (devido ao aumento da escolaridade obrigatória, por exemplo).

Ainda assim, compreendo a opção da escola quando considerou que não era adequado que a apresentação do projecto para a comunidade cigana e não-cigana acontecesse em ambiente escolar porque, efectivamente, não eram um projecto deles, nem um projecto onde participavam, não se incluídos nas suas actividades.

2. BANCO LOCAL DE VOLUNTARIADO DE ALCobaça (ALCobaça AMIGA) - FORMAÇÃO INICIAL DE VOLUNTÁRIOS

O Banco Local de Voluntariado de Alcobaça é dinamizado pelo município e está sob a coordenação do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado.

A sua criação tornou-se pertinente, tendo em conta a realidade actual, caracterizada pela urgente necessidade de intervenção a vários níveis, quer na prevenção e actuação perante situações sociais, quer no domínio de resolução de problemas quotidianos.

Trata-se de uma estrutura de proximidade que promove o encontro entre a oferta e a procura de voluntariado, que pretende ser um espaço de encontro entre pessoas que expressam a sua disponibilidade e vontade para serem voluntárias, e entidades que reúnam condições para integrar voluntários e coordenar o exercício da sua actividade.

Os objectivos gerais desta iniciativa são: valorizar o voluntariado no concelho de Alcobaça; sensibilizar cidadãos e organizações para o voluntariado; divulgar projectos e oportunidades de voluntariado; contribuir para o aprofundamento do conhecimento do voluntariado.

Cabe ao Banco Local de Voluntariado acolher os candidatos; receber solicitações de voluntários por parte de entidades promotoras de voluntariado; promover o encaminhamento das pessoas voluntárias para organizações que desenvolvam actividade na área de interesse do voluntário; acompanhar a inserção dos voluntários; promover a formação contínua dos voluntários.

2.1 PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE VOLUNTÁRIOS

A Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que estabelece as bases de enquadramento jurídico do Voluntariado, prevê que o Voluntário tenha o direito de “ter acesso a programas de formação inicial e contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento do seu trabalho de voluntário” (capítulo III, artigo 7º, ponto 1, alínea a)).

Durante o período do estágio, o Banco Local de Voluntariado de Alcobaça, tinham 70 voluntários inscritos, dos quais 33 já tinham recebido formação inicial. O restante grupo, 37 elementos, aguardava formação, para dar início às acções de voluntariado.

Na impossibilidade de voltar a contactar a formadora que ministrou a primeira acção de formação, a Dr.ª Carla Fonseca, responsável pelo Programa Alcobaça Amiga, que acolhe o Banco Local de Voluntariado de Alcobaça, sugeriu que a acção de formação fosse ministrada por mim e pela Psicóloga do Alcobaça Amiga, Dr.ª. Diana Carreira.

Após uma reunião na Alcobaça Amiga, no dia 21 de Março, ficou determinado que eu e a Dr.ª Diana Carreira planificássemos e ministrássemos a próxima formação inicial de formadores de voluntários. A acção de formação ficou agendada para o dia 19 de Maio de 2012

Como o objectivo de que os dois grupos de voluntários tivessem uma formação semelhante, analisámos a informação que foi disponibilizada na acção de formação anterior. Através dessa análise estabelecemos que as temáticas que iríamos abordar seriam: legislação aplicável ao voluntariado; conceito de voluntariado; perfil do voluntário; e motivação.

Através da análise da Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que estabelece as bases de enquadramento jurídico do voluntariado, reunimos e sintetizámos as concepções principais sobre a acção de voluntariado, que não podiam deixar de ser ministradas na formação. São elas, o conceito de voluntariado e voluntário, enquadramento das organizações promotoras, direitos e deveres e programas de voluntariado.

Neste sentido estabelecemos com objectivos gerais:

- Dar a conhecer aos formandos a legislação aplicável ao voluntariado;
- Perceber o significado que os formandos atribuem ao voluntariado;
- Apresentar as características/competências que o voluntário deve ter/desenvolver;
- Promover a motivação dos formandos;
- Questionar os formandos quanto aos pontos fortes e fracos da formação;
- Levantar outras necessidades formativas.

As temáticas abordadas, objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas foram sintetizadas na Tabela 14.

Tabela 14

Plano da acção de formação inicial de voluntários

Temática	Subtemática	Objectivos	Conteúdos	Estratégias formativas
I Apresentação	I.1 Quebra gelo, aquecimento e motivação	Facilitar o relacionamento interpessoal do grupo através de um quebra-gelo	Pessoais	Dinâmica de grupo – “Este sou eu”
	I.2 Introdução à temática	Apresentar conceitos a ser abordados na acção de formação		Exposição; Vídeo “Sê voluntário, faz a diferença! 2011, Ano Europeu do voluntariado”
II Enquadramento jurídico	II.1 Legislação aplicável ao Voluntariado	Dar a conhecer aos formandos a legislação aplicável ao voluntariado	Conceito de voluntariado e voluntário; Direitos e deveres do voluntário; etc	Exposição
	II.2 Concepção de Voluntariado	Perceber o significado que os formandos atribuem ao voluntariado		Dinâmica de grupo – “Dinâmica da frases”
III	III.1	Apresentar as características e as	Características	Exposição

O voluntário	Perfil do voluntário	competências que o voluntário deve ter/desenvolver;	do voluntário; Competências	
	III.2 Motivação	Promover a motivação dos formandos	Razões para ser voluntário	Exposição Vídeo “Atitude é tudo”
IV Balanço/ Avaliação da formação		Questionar os formandos quanto aos pontos fortes e fracos da formação; Levantar outras necessidades formativas.		Vídeo “Testemunhos voluntário Cruz Vermelha Portuguesa” <i>Feedback</i> ; Ficha de avaliação

O plano desta acção de formação inicial de voluntários encontra-se no Anexo 19, e a apresentação em PowerPoint, utilizada para ministrar a acção no Anexo 20.

2.2 DINAMIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE VOLUNTÁRIOS

Penso que um dos factores que mais contribuiu para isso foi o facto de termos utilizado estratégias formativas variadas. Por exemplo, para o primeiro momento da acção – apresentação das formadoras e dos formandos – decidimos dinamizar a actividade “Este Sou Eu”, que tem como objectivo, para além de propiciar uma apresentação dos membros do grupo, criar um clima de descontração e maior conhecimento entre os participantes.

Esta dinâmica de grupo desenvolveu-se da seguinte forma:

1. Distribuímos metade de uma folha branca a cada um dos formandos e pedimos que escrevessem no centro do papel o seu nome, de forma bem legível.
2. Depois pedimos que desenhassem na parte superior direita um símbolo que o represente.

3. Feito isso, solicitámos que escrevessem na parte superior esquerda uma qualidade sua ou uma qualidade que mais admira nas pessoas.
4. De seguida, que escrevessem na parte inferior direita o que mais gostam de fazer.
5. Na parte inferior esquerda, um lugar onde gostariam de estar.
6. Depois de todos terminarem, pedimos que cada um dos formandos apresentasse ao grupo o que registaram na sua folha (nome, símbolo, qualidade, o que mais gosta de fazer, onde gostaria de estar.)
7. Depois da apresentação de cada formando e formadoras, pedimos um breve comentário aos participantes sobre a dinâmica.

Este momento permitiu, por um lado, que os formandos se conhecessem, e por outro lado, cativou a sua atenção e motivou a sua participação nos momentos seguintes.

Ainda, referente ao tema I – Apresentação, assistimos ao filme “Sê voluntário, faz a diferença! 2011, Ano Europeu do Voluntariado” ([link do vídeo](#)), que promove e incentiva ao voluntariado em diferentes áreas: hospitalar, desportiva, ambiental e apoio social.

A temática II - Enquadramento jurídico, foi apresentada por mim, e foi fundamentada pela Lei nº71/98, de 3 de Novembro (bases do enquadramento jurídico do voluntariado), que define o conceito de voluntariado e voluntário, estabelece o regime das organizações promotoras, os princípios enquadramentos do voluntariado, direitos e deveres do voluntário, e os princípios em que se devem basear as relações entre o voluntário e a organização promotora.

Este enquadramento jurídico incluiu ainda:

- Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 52/17, de 20 de Novembro de 1997 – promulgou o Ano de 2001 como Ano Internacional dos Voluntários;
- Decreto-lei nº 389/99, de 30 de Setembro - regulamenta a Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que estabeleceu as bases do enquadramento jurídico do voluntariado.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2000, de 30 de Março - constituição da Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários (CNAIV);
- Portaria n.º 87/2006, de 24 de Fevereiro - aprovação do modelo de cartão de identificação do voluntário.

No subtema II.2 - Concepção de Voluntariado, procurámos perceber o significado que os formandos atribuíam ao voluntariado. Para isso, realizámos a “Dinâmica das frases”. Esta dinâmica incluiu a distribuição de um livro (contos, romances, prosas...) a cada um dos formandos, sendo depois pedido que cada um, sem olhar, abrisse o livro numa qualquer página e apontasse para uma frase (sempre sem olhar).

Depois solicitávamos que cada formando lê-se a frase que seleccionou, e que fizesse um paralelismo com a sua concepção do que é o voluntariado.

Como fomos formadoras participantes (participámos igualmente nas dinâmicas de grupo – para estabelecer uma maior proximidade com o formandos), não nos foi possível recolher depoimentos das analogias feitas pelos formandos. Ainda assim, posso afirmar que foi um momento muito rico, porque como alguns formandos já tinham feito voluntários noutros locais, foi também um momento de testemunhos de experiências vividas no voluntariado, e também um despertar de expectativas por parte daqueles que estavam na posição de voluntário pela primeira vez.

Na temática III - O voluntário, o subtema III.1 - Perfil do voluntário, foi também apresentado por mim, e teve como objectivo Apresentar as características e as competências que o voluntário deve ter/desenvolver.

O subtema III.2 – Motivação, foi apresentado pela formadora e psicóloga Diana. Em primeiro lugar importa referir que considerámos essencial enquadrar este subtema na formação, considerando que a motivação é uma questão que se aplica “*a quem dá, e a quem recebe*”, o voluntário precisa de ser constantemente motivado, e deve motivar aqueles com lida nas acções de voluntariado.

Este subtema incluiu os seguintes tópicos: conceito de motivação, motivação vs satisfação, dimensões da motivação, processo motivacional, teoria motivacional, apresentação da pirâmide motivacional de Maslow (necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de realização), e motivação vs voluntariado. E incluiu ainda o visionamento do filme “Atitude é tudo – Motivação” ([link do vídeo](#)), um vídeo

que mostra que uma atitude positiva conciliada com motivação grupal pode fazer “*mover mundos*”.

Finalizámos a nossa apresentação com o visionamento de outro vídeo - Cruz Vermelha Portuguesa - testemunhos de voluntários, Fevereiro 2011 ([link do vídeo](#)) – que apresenta depoimentos de alguns voluntários da Cruz Vermelha Portuguesa que falam sobre as suas motivações, as suas actividades, a solidariedade e as recompensas deste trabalho humanitário.

Com o objectivo de questionar os formandos quanto aos pontos fortes e fracos da formação e levantar necessidades formativas, criámos um documento de avaliação da formação (Anexo 21). Neste documento solicitamos que os formandos identificassem até três pontos positivos e/ou três pontos negativos da acção, e que indicassem, no mínimo, duas temáticas que gostariam que fossem abordadas em futuras formações para voluntários.

A análise destas fichas de avaliação apresentou os seguintes resultados:

Tabela 15

Análise das fichas de avaliação da formação inicial de voluntários

ASPETOS POSITIVOS	Nº respostas
Motivadora	6
Temáticas abordadas / conteúdos	11
Comunicação clara / Linguagem acessível	8
Estrutura da formação	8
Simpatia das formadoras	3
Dinâmicas de grupo	5
Pertinência das temáticas abordadas	8
Testemunhos pessoais	1
TEMÁTICAS QUE GOSTARIAM DE VER ABORDADAS NOUTRAS FORMAÇÕES: <ul style="list-style-type: none">• Oportunidades de voluntariado no Concelho, nas diferentes áreas• Questões de saúde, que possam prejudicar o voluntariado, ao ter contacto com grupos de risco ou em outros países.• Áreas mais necessitadas do voluntariado• Liderança• Dar exemplos de comportamentos/ atitudes que possam encontrar e como resolver• Crianças com necessidades especiais• Geriatria• Avaliação do voluntário• Características da população do concelho, principais carências e problemáticas.• O que esperam do voluntário.	

Consideramos que esta análise às fichas de avaliação preenchidas pelos formandos reflecte que o trabalho que desenvolvemos na criação e dinamização da acção de formação foi muito satisfatório.

Depois de realizada a acção de formação o Banco Local de Voluntariado de Alcobaça ofereceu-me um certificado de formadora desta acção de formação, que se encontra no Anexo 20.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças "

(SUN TZU, 500 a.C.)

Do ponto de vista académico e profissional, a diversidade de projectos em que tive oportunidade de participar deu-me uma perspectiva mais realista daquilo que é o contexto do trabalho numa autarquia, pois trabalhámos, simultaneamente, em contexto muito diversificados.

Por outro lado, a nível pessoal, tive a oportunidade de ir testando, e aperfeiçoado, algumas competências sociais: gestão e organização de tempo, assertividade, “saber-fazer”, “saber-estar” e “saber-ser”.

Projectos de mediação escolar

Com o desenvolvimento dos projectos de mediação tive a oportunidade de participar em várias reuniões e conversas com os responsáveis dos projectos de mediação das escolas e alguns professores.

Através dessas conversas formais e informais, e relembrando as visões apresentadas por Jares (2002) sobre o conflito consideramos que cada uma das escolas encara o conflito de maneira diferentes, nomeadamente a forma como cada direcção escolar vê e intervém perante o conflito.

A escola Frei Estêvão Martins não fala muito abertamente sobre o conflito, tendo sido referido que não existem muitos conflitos na escola, e que os que existem não eram graves.

No entanto, a investigação apresentada no enquadramento teórico deste trabalho demonstra que o conflito é algo inerente às relações humanas, como tal nenhuma escola está isenta desta situação.

Neste sentido consideramos que a visão desta escola sobre o conflito é a visão *tecnocrática-positivista*. Ainda assim, a oportunidade de desenvolver um projecto de mediação, evidenciou a necessidade de mudança de paradigma, para que os conflitos existentes não sejam evitados, mas sim resolvidos de forma construtiva.

A escola D. Pedro I desenvolvia já um projecto de resolução de conflitos através do “Espaço Positivo”. Este espaço era orientado por vários professores e pela psicóloga da escola e foi criado com o objectivo de acolher os alunos que eram expulsos da sala de aula ou que entravam em conflito nas salas de aula ou em qualquer local da escola, e tinha como objectivo registar a ocorrência e procurar uma solução imediata para o problema.

A criação deste espaço demonstra a preocupação da escola em actuar nas situações de conflito, e o facto de registarem as ocorrências dar-lhes-á dados para contextualizarem os conflitos que ocorrem na sua escola.

Creemos, por isso, que esta actuação demonstra a sua visão *hermenêutica-interpretativa*, porque a resolução de conflitos se baseia na necessidade de melhorar o funcionamento do grupo ou aperfeiçoar a comunicação e relações humanas.

A implementação do projecto de mediação escolar viria assim complementar o projecto já existente, mas de forma mais construtiva, de forma a alterar a visão sobre o conflito para a visão crítica, que prevê enfrentar o conflito com o intuito de melhorar o funcionamento da organização, criar um bom clima organizacional ou para favorecer um maior impulso criativo.

A escola D.^a Inês de Castro demonstrou, desde o início, que tinha como objectivo principal criar um projecto de mediação entre pares, isto é, que alguns dos mediadores fossem alunos.

Para a planificação do seu projecto começaram por realizar um questionário para professores, não-docentes e alunos, com o objectivo de aferir a percepção da comunidade escolar sobre o conflito. Seguidamente, com base na análise aos questionários, levaram a cabo a construção do seu projecto.

A forma como o projecto foi planificado leva-me a crer que encaram o conflito como um elemento necessário à mudança social, baseando-se na visão crítica do conflito, procurando a democratização das estruturas organizativas das escolas, onde toda a comunidade escolar tem um papel activo na resolução de conflitos.

Como refere Martín Pérez (2003) os programas de gestão de conflitos têm por objectivo integrar o conflito como uma oportunidade de crescimento dentro da comunidade escolar, daí que as actividades planeadas abrangem diferentes temáticas e públicos.

O desenvolvimento destes programas procuram promover na comunidade escolar atitudes mais tolerantes, respeitadoras, solidárias, responsáveis, críticas, reflexivas, colaboradoras e participativas. Daí que tenham desenvolvido os projectos procurando atingir os objectivos previstos na tabela 8 - Objectivos específicos de um programa de mediação (Martín Pérez, 2003), tais como:

- Identificar o conflito como uma parte da realidade e como algo positivo;
- Actuar assertivamente com as pessoas da escola;
- Realizar trabalhos e jogos cooperativos.

Relembrando as palavras de Mateus (2013: 273), para além de todo o esforço da escola em resolver os conflitos de forma positiva, é também crucial que haja “mudança paradigmática do sistema educativo”, pretende-se com isto que estas visões por mim identificadas em cada escola possam vir a alterar-se dando continuidade a estes projectos de mediação. Daí que sejam projectos e programas que não abrangem apenas alunos, mas sim toda a comunidade escolar, porque estes programas “de pouco servirá que as crianças e os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso de educadores e docentes for incoerente com esta postura.” (Morgado & Oliveira, 2009: 50).

Relativamente às actividades desenvolvidas nos projectos de mediação, considero que a acção de sensibilização sobre gestão e mediação de conflitos, que previa uma introdução à temática do conflito, principalmente para os alunos, mas também para os professores, foi um facto muito importante e permitiu que um momento

de aula fosse transformado num momento diferente, e onde se abordou o tema do conflito de uma forma mais positiva.

Talvez por isso o *feedback* tenha sido bastante positivo. No entanto, a impossibilidade de dar continuidade às actividades previstas nos projectos poderá ter limitado a apropriação destes conhecimentos por partes dos alunos.

Já as actividades realizadas no âmbito do workshop sobre o trabalho de grupo, com uma perspectiva preventiva ao nível do conflito, tinham uma dinâmica diferente e trabalhavam competências intra e interpessoais.

A dinamização destas actividades em faixas etárias superiores permitiu uma vivência e apropriação dos conhecimentos de forma mais efectiva, e foi um reforço de competências já trabalhadas ao longo do processo educativo (trabalhos de grupos, projectos, etc).

O facto de a maioria das sessões terem sido realizadas em aulas com os directores de turma, permitiu uma interacção por partes de alguns professores, e houve oportunidades, em alguns casos, de relembrar situações passadas e analisar/repensar a forma como foram abordadas e resolvidas.

De um modo geral, esta iniciação aos projectos de mediação correu de forma positiva e criou expectativas positivas a uma parte da comunidade escolar.

O interesse demonstrado por alguns professores e psicólogos das escolas na fase inicial de implementação destes projectos, foi desde logo um factor muito importante para o desenvolvimento dos mesmos. No entanto, para dar continuidade a este projecto seria necessária a integração de uma pessoa com formação na área da mediação de conflitos, que oferecesse formação a docentes, não-docentes e alunos, que desempenhasse o papel de mediador, que desenvolvesse o projecto de mediação da escola, dinamizando actividades, sessões de esclarecimentos, etc.

Como refere Guzmán Puya (2008) a presença de um profissional formado em mediação, é cada vez mais necessária no contexto escolar. Este profissional em mediação deve conhecer técnicas de mediação e resolução de conflitos, a cultura institucional da escola e estar familiarizada com os conflitos existente.

Ainda que se considere a possibilidade de um professor ou o psicólogo da escola poder ter formação na área da mediação de conflitos, a sua disponibilidade não seria

total, sendo primordial recrutar um mediador com formação para levar a cabo este projecto, em parceria, claro, com professores e psicólogo, pois um programa de mediação de conflitos exige uma equipa multidisciplinar, para que a mediação escolar não seja apenas mediação de conflitos, mas sim a promoção activa de um “espírito mediativo” (Corbo Zabatel, 1999).

Considerando a dificuldade das escolas em efectuar o recrutamento de um técnico para desempenhar as funções acima descritas, penso que aqui seria importante o apoio das autarquias e instituições locais, na medida em que se podia criar um grupo de técnicos locais, inicialmente integrados nas instituições locais através dos incentivos ao emprego do IEFP, que desenvolvessem estes programas de mediação de conflitos tanto junto das escolas, como das próprias instituições.

Desta forma, trabalhando também com as instituições locais, que acolhem faixas etárias inferiores nos centros de actividades de tempos livres (ATL), acredito que fosse possível fomentar desde cedo os aspectos positivos da mediação, tais como: desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização do outro, favorecer a capacidade de diálogo e de escuta activa e fortalecer as relações interpessoais.

Formação Inicial de Voluntários

A Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, estabelece como direito do voluntário ter acesso a programas de formação inicial. É então umas das primeiras etapas por que um voluntário passa quando se dispõe a fazer voluntariado.

Os participantes da formação mostraram-se interessados e era perceptível o interesse nas temáticas. Consideramos que o interesse pelo voluntariado e as estratégias formativas utilizadas (dinâmicas de grupo, exposição, visionamento de vídeos) foram cruciais para promover a motivação dos formandos e conseguir a avaliação que os mesmos fizeram da formação.

Sendo que a formação inicial é um dos direitos dos voluntários e, por outro lado, dever da instituição promotora do voluntariado, as dificuldades económicas do município não devem ser um obstáculo para as futuras formações iniciais de novos voluntários, pois o trabalho que estes desenvolvem nas instituições locais promove a cidadania e o desenvolvimento local.

Projecto Roma

Para levar a cabo este projecto seria necessária uma acção de longa duração cujos resultados *à priori* estão envoltos numa grande incógnita devido à grande complexidade que caracteriza o grupo étnico cigano e também às contingências específicas conhecidas que distinguem a comunidade desta etnia em Alcobaça. Assim, seria igualmente importante trabalhar em parceria com instituições e associações que dispõem de conhecimentos e ferramentas adequados para intervir neste campo.

Aquando a planificação deste projecto a equipa de trabalho era constituída por técnicos de diversas áreas que assumiam responsabilidades importantes noutros projectos de igual relevância e interesse para o Município de Alcobaça e do qual se tornava impossível ou inconveniente se desassociarem. Como tal, para o sucesso da acção no seu todo, deveria ser encarada a constituição na equipa de trabalho compreendendo elementos que desenvolvessem funções exclusivamente (ou quase exclusivamente) para o projecto.

Balanço final

Fazer um balanço final de um trabalho desenvolvido durante oito meses não é uma tarefa fácil, pois exige um distanciamento e capacidade de reflectir sobre o que foi feito, recordando as pessoas que com quem me cruzei, as actividades que dinamizei, revivendo as expectativas criadas e os pontos altos e baixo do estágio.

Talvez por isso, ao dar início ao capítulo das considerações finais, recordei um conteúdo programático da unidade curricular de Planeamento Educativo: a análise SWOT.

O termo SWOT, vem das variáveis para realizar a análise: Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades), Threats (Ameaças).

Trata-se ferramenta utilizada para fazer análise de um cenário ou ambiente, sendo uma base para a gestão e planeamento de uma empresa. No entanto, devido à sua simplicidade pode ter um carácter universal e ser utilizado em inúmeras situações.

Esta análise procura relacionar as oportunidades e as ameaças no ambiente externo, com as forças e fraquezas do ambiente interno.

De forma a adaptar esta ferramenta á minha análise consideramos que:

- Ambiente interno são CAJ e CMA;
- Ambiente externo: Escolas.

	Ajuda	Perturba
	Forças	Fraquezas
Ambiente interno	Equipa multidisciplinar; Trabalho em equipa; Trabalho cooperativo com outras instituições da área social do município; Colaboração (parceria) c/ outros projectos.	Falta de comunicação e coordenação na organização de eventos de carácter social.
	Oportunidades	Ameaças
Ambiente externo	Continuação das parcerias com projectos socioeducativos; Continuidade dos projectos de mediação em contexto escolar; Desenvolvimento/continuidade do projecto <i>Roma</i> .	Desvalorização dos projectos de mediação por partes de algumas membros da comunidade educativas; Falta de recursos humanos para garantir estabilidade/continuidade dos projectos de mediação.

De um modo geral, esta foi uma experiência enriquecedora, essencialmente porque me permitiu evoluir de forma criativa, pois tive a oportunidade de trabalhar com uma equipa que me concedeu autonomia e proporcionou um ambiente multidisciplinar e de entreajuda.

As responsabilidades que me foram atribuídas, aquando a planificação e dinamização das acções de sensibilização, workshop e acção de formação para voluntários permitiram-me pôr à prova e desenvolver as competências que ao longo do

meu percurso académico fui adquirido, tais como: organização e gestão da formação; dinamização de actividades em grupo; relacionamento interpessoal com público de faixas etárias distintas; adaptação e gestão em situações imprevistas; desenvolvimento da competência de liderança, autocontrolo e escuta-activa; etc.

Ainda que nem todos os momentos tenham corrido de acordo com o que estava planificado considero que tive a oportunidade de vivenciar estas experiências de forma bastante positiva e o feedback recebido demonstra um estado de satisfação mútua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, H. (2009). Panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. 6, In A. M. Veiga Simão, A. P. Caetano & I. Freire (orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, pp. 115-128.
- Almeida, S. M. N. de, Alencar, M. L., Oliveira, E. M., Fonseca, A. S. A. de (2013a) Violência nas escolas e a mediação de conflitos: algumas considerações. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Setembro de 2013, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade Minho. pp. 326-337
- Almeida, S. M. N. de, Alencar, M. L., Oliveira, E. M., Fonseca, A. S. A. de (2013b). Mediação de conflitos na escola: o antes e o depois. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Setembro de 2013, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade Minho. pp. 338-349
- Boqué Torremorel, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora. pp. 34-35, 53-70.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2009). *Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social*. In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs), Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores, pp. 15-40.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, 2, pp. 155-182.
- Chrispino, Á. (2007), Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação*, 15 (54), , pp. 11-28.
- Clanet, C. (1990). *L' Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.

- Cirera, J. V. (2004). *Conflictos en los centros educativos - Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: GRAÓ.
- Corbo Zabatel, E. (1999). *Mediación: cambio social o más de lo mismo?* In F. Brandoi (Ed.). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós, pp.141-152.
- Costa, M. & Matos, P.(2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Freire, I. & Caetano, A. P. (2008). *Mediação sócio-educativa – a emergência de um novo perfil profissional*. *Revista Arquipélago*, 9, pp. 169-194.
- Freire, I., & Caetano, A. P. (2012). *Mediação socioeducativa: Saberes contextuais para lidar com o inesperado*. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda, Portugal. 30 de Junho a 02 de Julho.
- Gaspar, J. (2007). *Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica do 2º e 3º ciclo: um estudo de investigação-acção*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Giménez R. (2010). *Mediação Intercultural*. Caderno de Formação 04. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).
- Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. In Cole, P. & Morgan J. L. (eds) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York : Academic Press, pp. 41-58.
- Guzmán Puya, M. V. P. de (2008). *La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador*. *Bordón*, 60, 4, pp. 79-87.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures - A view from other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martín Pérez, J. (2003). *La mediación escolar. Un caminho nuevi para la gestión de conflicto escolar*. Madrid: CCS.

- Mateus, C (2013). Educação holística – da mediação escolar à criação de escolas pacíficas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Setembro de 2013, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade Minho. pp. 261-274
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra, 1, pp. 43-55
- Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Pierre, P. & Delange, N. (2006). Pratiques de mediation et traitement de létranger dans l'entreprise multiculturelle. *Espirit Critique*, 6 (3), pp.82-108.
- Thomas, K.W. (1992), Conflict and negotiation processes in organizations, in Dunnette, M.D. e Hough, L.M. (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol.3 2nd ed, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, pp. 651-717.
- Torrego Seijo, J.C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA.
- Reija, B. (1994) *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial popula. pp. 35-56.
- Veiga Simão, A. M. & Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Disponível em: http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf
- Veríssimo, M. F. & Lamas, E. P. R. (2013). A mediação escolar – o papel do(a) mediador(a), no caso específico do projecto EPIS. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Setembro de 2013, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade Minho. pp. 350-365

WEBLIOGRAFIA

Conclusões do Conselho Europeu – acedido a Março de 2012: <http://www.european-council.europa.eu/council-meetings/conclusions/archives-1992-1975>,

Primeira Conferência da Paz de Haia – acedido a Fevereiro de 2013: <http://www.gddc.pt/siii/docs/Haia1899.pdf>.

Anigrupos - Dinâmicas de grupo – disponível em: Acedido a Março de 2012: www.anigrupos.org.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei nº 389/99, de 30 de Setembro. *Diário da República n.º 229, I Série-A*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115/2006 de 14 de Junho. *Diário da República n.º 114, I série-A*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Despacho nº 147/96 de 1 de Julho. *Diário da República n.º 177, II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho. *Diário da República, II Série*. Ministério da Educação e o Ministério da Qualificação e Emprego. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 304/98 de 24 de Abril. Ministério da Educação e o Ministério da Qualificação e Emprego. Lisboa

Despacho Conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro. *Diário da República n.º 256, II Série*. Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa

Despacho Conjunto nº 1165/2000 de 18 de Dezembro. *Diário da República n.º 290, II Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro. *Diário da República n.º 254, I Série-A*. Assembleia da República. Lisboa

Lei 159/99 de 14 de Setembro. *Diário da República n.º 215, I Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº105/2001 de 31 de Agosto. *Diário da República n.º 202, I Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 87/2006, de 24 de Fevereiro. *Diário da República n.º 17, I Série-B*.
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho.

Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 52/17, de 20 de Novembro de 1997.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2000, de 30 de Março. *Diário da República n.º 94, II Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de pedido de estágio dirigida ao Sr. Presidente CMA

Anexo 2 – Esboço do plano de estágio

Anexo 3 – Calendarização das reuniões iniciais

Anexo 4 – “Dinâmica das diferenças”

Anexo 5 – Registo escrito da observação da acção “Gestão de conflitos na Escola” para directores de turma, dinamizada pela Dr.^a Isabel Oliveira (Escola Frei Estêvão Martins)

Anexo 6 – Projecto de mediação conjunto (Escola Frei Estêvão Martins e Escola D. Pedro I)

Anexo 7 – Projecto de mediação entre pares (MEEP) (ESDICA)

Anexo 8 – Acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos

Anexo 9 – Planificação da Semana Positiva

Anexo 10 – Planificação do workshop “Trabalho em grupo”

Anexo 11 – Calendarização da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos e workshop trabalho de grupo (Escola Frei Estêvão e Escola D. Pedro I)

Anexo 12 – Plano de implementação do projecto MEEP

Anexo 13 – Análise dos dados do questionário do projecto MEEP

Anexo 14 – Calendarização do workshop trabalho de grupo (projecto MEEP)

Anexo 15 – Plano de formação da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”

Anexo 16 – Cartaz da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”

Anexo 17 – Linhas orientadoras - Educação Intercultural (Projecto *Roma*)

Anexo 18 – Linhas orientadoras (Projecto *Roma*)

Anexo 19 – Planificação da acção de formação inicial de voluntários

Anexo 20 – Diapositivos da acção de formação inicial de voluntários

Anexo 21 – Ficha de avaliação da Formação Inicial de Voluntários

Anexo 22 – Certificado de formadora da acção de formação inicial de voluntário

Anexo 1 – Carta de pedido de estágio dirigida ao Sr. Presidente da CMA

Alexandra Félix Sousa

Rua das Seixeiros, nº21 Ataíja d Cima

2460-713 São Vicente, Aljubarrota

Exmo. Senhor Presidente da
Câmara Municipal de Alcobaça,
Dr. Paulo Jorge Marques Inácio
Edifício Paços do Conselho
Praça João de Deus Ramos
2461-501 Alcobaça

Data: 18 de Abril de 2011

Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal de Alcobaça,
Dr. Paulo Jorge Marques Inácio,

Eu, Alexandra Félix Sousa, aluna do 1º ano do Mestrado de Ciências da Educação de Especialização em Educação Intercultural, venho por este solicitar a V/Ex^a. a possibilidade de realizar um estágio de natureza profissional (de Setembro 2011 a Julho 2012), como resultado do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre.

Segundo o regulamento nº32/2008 (envio em anexo), publicado no Diário de República Série II n.º 12 de Janeiro de 2008, o 2º ano do Mestrado de Ciências da Educação de Especialização em Educação Intercultural corresponde a uma componente de trabalho autónomo supervisionado, sendo minha opção a realização de um estágio de natureza profissional, que será objecto de um relatório final, com discussão e aprovação. A organização deste 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre corresponde à realização de um trabalho autónomo, supervisionado, e organiza -se em dois semestres, a que corresponde um total de 60 ECTS e 1680 horas de formação.

Como licenciada em Ciências da Educação este curso proporcionou-me uma formação técnica e especializada relativamente ao desenvolvimento de actividades de educação e formação, em diferentes contextos e instituições, como a concepção, organização, gestão e avaliação de programas e serviços, o desenvolvimento e coordenação de

projectos, a formação de professores e formadores, a animação e mediação social, e a produção e avaliação de materiais educativos.

Relativamente ao Mestrado em Educação Intercultural este tem por objectivo qualificar os seus formandos para a intervenção sócio-educativa e intercultural em diversos campos, nomeadamente no campo da educação escolar, da educação para a saúde, da educação familiar, da educação para a convivência social.

Assim sendo, e após uma pesquisa relativa aos vossos serviços de intervenção acredito que o estágio que vos solicito poderia ser realizado nos vossos Serviços Educativos, na Biblioteca de Alcobaça ou no CAJ (Escola Adães Bermudes). Sendo estas as minhas sugestões, tendo em conta a área de especialização em que me encontro, acrescento que estou receptiva a outras oportunidades.

Finalmente, e feita a minha solicitação à vossa organização, devo ainda referir que será um enorme orgulho desenvolver as minhas competências na minha cidade natal. Esse foi sempre o meu objectivo: tirar um curso, formar-me e voltar a Alcobaça, levando comigo uma maior formação objectivando a melhorar a nossa cidade, o nosso concelho.

Em anexo envio o meu currículo, apresentando a minha formação e a experiência prática adquirida durante o meu percurso académico. Não obstante, gostaria de aprofundar melhor as razões da minha candidatura numa possível entrevista.

Na expectativa de um próximo contacto, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

(Alexandra Félix Sousa)

Anexo 2 – Esboço do plano de estágio

ESBOÇO DO PLANO DE ESTÁGIO

Entidade: Município de Alcobaça

Local: Escola Adães Bermudes (Centro de Atendimento a Jovens)

Escola Adães Bermudes

Responsável: Dr. Milton Dias (Sociólogo - Divisão de Acção Social, Juventude e Associativismo)

Contactos: 262580899; milton.dias@cm-alcobaca.pt

Câmara Municipal de Alcobaça

Responsável: Dr.^a Fátima Belo (Município de Alcobaça - Equipa Multidisciplinar de Notariado e Auditoria)

Contactos: 262580800; fatima.belo@cm-alcobaca.pt

Planificação do Estágio (2º ano- 1º e 2º semestre)

Projecto principal

Temática: Mediação educativa (mediação e resolução de conflitos)

Destinatários: Professores, alunos e auxiliares de educação das escolas da cidade de Alcobaça

Objectivo geral: Sensibilizar para a problemática da mediação educativa, nomeadamente mediação e resolução de conflitos

Actividades a realizar: Palestras e formações para os destinatários

Nota: Este projecto poderá desenvolver-se em parceria com o “Projecto Mais Participação, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento” (<http://projectomais.com/>)

Projecto(s) Paralelo(s)

Temática: Voluntariado Jovem

Destinatários: Jovens do Concelho de Alcobaça

Objectivo Geral: Fomentar a participação dos jovens, em regime de voluntariado, em Projectos pontuais.

Actividades a realizar: apoio na Formação de Grupos de Voluntariado Jovem, nomeadamente ao nível da Interculturalidade e da Mediação de Conflitos.

Nota: Acção a desenvolver em parceria com o Projecto ‘Alcobaça Amiga’.

Anexo 3 – Calendarização das reuniões iniciais

Cronograma do estágio (reuniões e acções)			
	Mês		
	Outubro	Novembro	Dezembro
Dia			
1			
2			
3	Início do Estágio	Reunião com Dr. ^a Ilda, D. Pedro I - Propostas de actividades para a "I Semana Positiva"	
4	Reunião "Projecto Roma" - Apresentação do projecto		
5			
6	Reunião c/ projecto "MAIS" - Apresentação do trabalho desenvolvido e a desenvolver; conversa sobre as possibilidades de me integrar no projecto		
7		Reunião com Dr. ^a Tatiana - Psicologa do Agrup. Frei Estevão Martins e Agrup. D. Pedro I - Dar conhecimento do trabalho a desenvolver a nível do Projecto de Mediação dos 2 agrupamentos (projecto em	Reunião com directores de turma na Esocla Frei Estevão Martins - Apresentação das actividades para a "I Semana Positiva"; solicitar a colaboração dos professores para as próximas semana positivas (final do 2º e 3º período)

		comum)	
8			
9			
10	Reunião c/ projecto Alcobaça Amiga - Conhecimento do trabalho a desenvolver pelo Banco Local de Voluntariado e conversa sobre a um projecto a apresentar		
11			
12			
13	Reunião c/ ESDICA (Projecto "MAIS" - mediação) - Apresentação do Projecto de Mediação		
14			Reunião ESDICA - apresentação do Projecto de Mediação (reunião cancelada, reagendado p/ início do 2º período)
			Assistir ao Workshop p/ DT's em Gestão de Conflito na Escola Frei Estêvão Martins (integrado no Projecto de mediação do Projecto "MAIS") -

			Formadora Dr. ^a Isabel Oliveira
15			
16			
17	Reunião c/ Escola D. Pedro I (Projecto "MAIS" - mediação) - Apresentação do Projecto de Mediação	Dinamização de uma actividade para as crianças que frequentam o CAJ - "Dinâmica das diferenças"	
18	Reunião c/ Escola Frei Estêvão (Projecto "MAIS" - mediação) - Apresentação do Projecto de Mediação	Reunião com coordenadores de DT's do 2º e 3º ciclo da Escola Frei Estêvão Martins - apresentação da "Sensibilização para a gestão de conflitos na escola" (integrado no Projecto de Mediação)	
19			
20			
21			
22			
23		Reunião - "Projecto Romá" (cancelada - remarcada para 30 de Novembro)	

24	Reunião com Dr. Ricardo (Valado dos Frades) - Projecto MAIS: proposta de actividades par a "I Semana Positiva" (integrado no Projecto de Mediação)		
25		Reunião com coordenadores de DT's do 2º e 3º ciclo da Escola Frei Estêvão Martins - apresentação da "Sensibilização para a gestão de conflitos na escola" (integrado no Projecto de Mediação)	
26			
27			
28			
29		Reunião com Psicóloga Tatiana - Assunto: planificação da I Semana Positiva Frei Estêvão e D. Pedro; calendarização do workshop "Trabalhar em grupo"	
30		Projecto Romá - Reunião	
31			

Anexo 4 – “Dinâmica das diferenças”

“Dinâmicas das diferenças”

Uma dinâmica capaz de ajudar à tomada de consciência, de reflexão e debate sobre a diversidade individual.

Categoria	Tamanho do grupo	Tempo requerido
Cooperativos e educativos: Diversidade.	12 a 16 elementos.	Entre 15 e 20 minutos

Material	Lugar	Referências
Uma folha de papel e um marcador para cada participante.	Um espaço adequado para acolher confortavelmente os participantes e onde os mesmos possam desenhar sobre uma folha de papel.	Nenhumas.

Objectivos

Proporcionar, em grupo, um momento de tomada de consciência, de reflexão e debate sobre a diversidade individual.

Dinamização

Distribui a cada participante uma folha de papel e um marcador e explica que cada participante deve procurar desenhar aquilo que vais a seguir indicar sem poderem levantar a ponta do marcador do papel.

Começa por propor que os participantes desenhem um rosto com olhos e um nariz. A

seguir pede-lhes para desenharem uma boca cheia de dentes. Depois, que desenhem o tronco, os braços e as mãos, as pernas e finalmente os pés. Durante o exercício chama a atenção para a proibição de levantarem o bico do marcador da folha de papel.

No final pede aos participantes para mostrarem ao grupo os desenhos que fizeram. Deves chamar a atenção para a diversidade - certamente muito evidente - dos desenhos realizados por cada um, apesar de a proposta ser a mesma para todos. Proporciona ao grupo um momento de reflexão e debate sobre a diversidade dos modos como nos expressamos sobre uma mesma realidade e sobre as potencialidades e os perigos decorrentes dessa diversidade.

Anexo 5 – Registo escrito da observação da acção “Gestão de conflitos na Escola” para directores de turma, dinamizada pela Dr.^a Isabel Oliveira (Escola Frei Estêvão Martins)

Assunto: Workshop “A experiência da mediação em contexto escolar - Transformar o conflito em oportunidade”

Formadora: Dr.^a Isabel Oliveira

Formandos: Directores de turma de 2º e 3º ciclo

Data: 14 de Dezembro de 2011

Início: 16h15m

A formadora inicia a sessão enunciando as seguintes regras:

Tratam-me por Isabel

Vamos concordar e discordar

Vamos escutar e aceitar que o outro tem uma opinião diferente da nossa, e que isso não é o mesmo que concordar

Nunca tentem convencer o outro de que está errado

Tentem convencer-se de que o que dizem está certo

Frases iniciais da formadora:

“Professores vivem a mediação no contexto escolar.”

“Quem é que aqui tem conflitos?”

“O conflito faz parte!”

“Porque é que entramos em conflito?”

“Intenção positiva/negativa do conflito”

Depois de algumas questões de reflexão colocadas aos formandos a formadora vai buscar um saco do lixo. Começa a soprar para dentro do caso, e diz: “o que está dentro do saco são coisas nossas, coisas boas e más, e enchemos o saco todos os dias”. “Nós gostamos dos nossos conflitos, fazem parte da nossa identidade”.

No entanto às vezes queremos desfazer-nos dos nossos conflitos, às vezes queremos “despejar o saco”, mas isso é difícil, principalmente porque têm tendência a voltar.

Mas como resolvemos os conflitos? Como “esvaziamos o nosso saco”?

“Como Xanax? Como terapias?”, pergunta a formadora.

E a própria responde: “As terapias são o amor e derivados, a amizade, o diálogo... Resolver conflitos não é uma terapia, mas tem efeitos terapêuticos”.

Resolver conflitos é trabalhar a comunicação, o diálogo construtivo, a construção assertiva de soluções.

Assim é possível acreditar que os conflitos nos trazem vantagens, o conflito faz-nos mover, crescer, traduzem-se na nossa forma de estabelecer relações

“Um conflito é uma história à espera de ser contada” acrescenta a formadora. “É um conjunto de histórias à espera de serem contadas”. A mediação de conflitos é um caminho possível, não serve para todos os conflitos, mas serve para toda a gente.

Num segundo momento a formadora pede que os formandos escolham um par e que imaginem a seguinte situação:

“Imaginem que descobriram em baixo da vossa almofada uma varinha de condão e a metia na vossa pasta e a traziam para a escola. Essa varinha de condão poderia mudar uma coisa, partilhem com o vosso par o que mudariam”.

Os formandos começam a dizer o seu desejo, e a formadora questiona-os acerca das coisas positivas que esses desejos lhe trariam.

Dizem-se coisas engraçadas, mas muito falam de desejo relacionados com a sua vida pessoal, e não sobre coisas que mudariam na escola.

De volta ao conflito... A formadora dirige-se ao seu público a dizer que temos tendência a rejeitar aquilo que o outro nos diz, porque não se “encaixa” na nossa história de vida, não atribuímos o mesmo significado.

Depois de abordar a questão do conflito de um modo generalizado, a formadora pergunta: “Como funciona o conflito em contexto escolar? O que tem de diferente o contexto escolar?”

O contexto escolar tem muitos conflitos que vêm de fora e que se desenvolvem dentro da escola. É um contexto de maior complexidade a nível do conflito, envolve muitas

peças de contextos diferentes que se envolvem no mesmo contexto, é um contexto de constante alteração e há conflitos que devem ser resolvidos no contexto escolar e outros que não devem ser resolvidos.

Para que tal aconteça é necessário que exista, que se crie uma visão partilhada do que é o conflito, para que se crie o projecto de mediação. A mediação é uma mudança de paradigma, põe de lado a culpa e dá lugar à responsabilidade.

No contexto escolar trabalha-se muitas vezes nas consequências do conflito, no entanto, segundo a formadora, isso não resolve um conflito, isso não é solução, não é a resposta ao conflito.

A formadora afirma que o mais importante é trabalhar a questão de manifestação do conflito.

Em tom de conclusão a formadora apresenta alguns pontos importantes sobre a mediação.

Alguns dos objectivos:

Concepção positiva do conflito

Pensamento crítico e criativo

Comunicação eficaz e utilização de diálogo

Habilidade para estabelecer relações interpessoais

Capacidade para tomar decisões

Utilização adequada das emoções e tensões

Capacidade de empatia

Capacidade para resolução de conflitos

O processo de mediação implica:

Escutar activamente

Resumir, reformular, parafrasear

Conotação positiva

Gerir o diálogo conflituoso e violento

Lidar com as emoções

Lidar com a reactividade das emoções

Resistência à frustração (muito importante)

O processo de mediação implica:

Anexo 6 – Projecto de mediação conjunto (Escola Frei Estêvão Martins e Escola D. Pedro I)

PROJECTO DE MEDIAÇÃO - Plano de Actividades

Agrupamento D. Pedro I / Agrupamento Frei Estêvão Martins

Ação	Data Prevista	Dinamizadores	Local	Destinatários
Jornadas da Mediação Escolar ^(*)	Início Setembro Dia 4, 5, 9, 2014	- Isabel Oliveira (?) e outros parceiros 1ª reunião CMA/Agrupamentos/DRELVT)	Cine teatro	Todos os docentes FEM / D. Pedro
Workshop para Directores de Turma em Gestão de Conflitos	Setembro	- Professores com formação em Mediação / Projecto =	Em cada um dos Agrupamentos	Directores de Turma
Continuidade do projecto "Escola de Pais": Sensibilização para a Mediação de Conflitos entre Pais-Filhos-Escola	Início de Outubro	- Psicologia - Associação de Pais	auditório da Biblioteca Municipal	Todos os encarregados da Educação
"Semana Positiva"	Última semana do 1º Período	- Direcções - Elementos do Projecto da Mediação - Directores de Turma - Professores de Área de Projecto		Toda a comunidade escolar

Anexo 7 – Projecto de mediação entre pares (MEEP) (ESDICA)



MEDIAÇÃO ESCOLAR ENTRE PARES

PROJETO

1- PREÂMBULO

O projeto de Mediação Escolar Entre Pares (MEEP) tem como objectivo fundamental implementar um modelo de mediação interpares cujos destinatários finais são os alunos. No entanto, mais do que promover aprendizagem de ferramentas que permitam a resolução pacífica e cooperativa dos conflitos, pretendemos que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam no futuro, enfrentar de forma positiva e eficaz as situações e desafios da vida quotidiana. Importa promover uma cultura da responsabilização, uma vez que aprender a gerir e a resolver conflitos implica desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.

2- CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA DE TRABALHO

EQUIPA DE TRABALHO	
FUNÇÃO	NOME
Membro da Direção	
Professora de Educação Especial	Rute Alves
Psicóloga do SPO	Ana Caldeira
Encarregada do A.O.	Rosalina Martins
Presidente da Associação Estudantes	
Representante Encarregados de Educação	
Representante Externa da Comunidade	Helena Mateus
Parceiros Internos	BE e CFAE de Alcobça e Nazaré
Parceiros comunitários	Projeto+ e CMA-CAJ
Equipa de apoio (professores supervisores e alunos mediadores)	



3- OBJETIVOS DO PROJETO

- Diagnosticar os tipos de conflitos que surgem na escola, assim como os setores onde têm maior expressão.
- Sensibilizar a Comunidade Escolar para a importância da Mediação de Conflitos em Meio Escolar.
- Integrar este projecto nos objectivos do já existente “Pais na Escola do Séc. XXI”, no sentido de dotar os pais de capacidades específicas para o desenvolvimento de competências educativas, melhoria da comunicação com os seus filhos, problematização do papel da escola e da sua relação com a família, integrando a mediação de conflitos.
- Formar alunos mediadores.

4- ESTRATÉGIAS e CALENDARIZAÇÃO

Ano Lectivo 2011/2012

- 1- Aplicação de um inquérito à comunidade escolar.
- 2- Acção de sensibilização para os diversos sectores da Comunidade Escolar sobre Mediação de Conflitos e o propósito deste projecto.
- 3- Workshop sobre Comunicação e Escuta Activa destinado a Encarregados de Educação, com vista a trabalhar a comunicação pais - filhos, pais - professores e pais - assistentes operacionais e administrativos, transformando a linguagem negativa em positiva, alterando, assim, positivamente as relações interpessoais.
- 4- Workshop com aplicação de jogos cooperativos destinado a alunos, com vista a promover um espírito de cooperação, responsabilidade e dinamismo.
- 5- Abertura de inscrições para alunos mediadores, com o preenchimento de um inquérito para apurar a sua motivação.
- 6- Acção de formação destinada a alunos mediadores, no sentido de os dotar com competências ao nível da mediação de conflitos interpessoais interpares.
- 7- Acção de formação destinada a Directores de Turma, no sentido de os capacitar para a utilização de técnicas úteis na resolução de conflitos com outros docentes, com alunos e pais, visando uma alteração da cultura institucional.

Anexo 8 – Acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos

Escola Adões Bermudes (CM-Alcobaça)
Centro de Atendimento aos Jovens
Mestrado de Ciências da Educação em Educação Intercultural
Estágio conducente ao grau de mestre (Instituto de Educação, UL)

Sensibilização “Gestão de conflitos na escola”

**PROJECTO DE MEDIAÇÃO (Agrup.
Frei Estevão Martins | Projecto MAIS)**

Alexandra Sousa

2011/2012

Justificação

As escolas constituem espaços privilegiados de aprendizagem, devido à sua estrutura organizativa, oferecem a possibilidade de experimentar e aprender os princípios da democracia participativa, promovendo a igualdade, a diversidade e a interculturalidade. Enquanto espaços de encontro, facilitadores de uma relação mais próxima entre os jovens, estão abertos à aquisição, transmissão e partilha de competências e valores, promovendo a valorização pessoal e a cidadania activa dos jovens. No entanto, actualmente verifica-se na nossa sociedade e por sua vez nas escolas em geral, o surgimento cada vez mais acentuado de uma cultura de violência, sendo expressa essencialmente através dos modos de interacção dos indivíduos. Para inverter esta tendência, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir para a melhoria socioeducativa. Assim sendo, a mediação de conflitos em contexto escolar é efectivamente uma técnica que se considera adequada para a resolução de conflitos que se vão instaurando e processando nas escolas. Partindo desta ideia tão generalizada, a mediação de conflitos, aplica-se de igual modo na relação que se estabelece entre alunos e professores e alunos entre si. Sabemos através das nossas experiências vividas e daquilo que vamos observando no quotidiano, que muitas vezes se originam situações conflituosas que nunca se chegam a resolver, ou porque são ignoradas, ou porque são mal geridas, que conduzem e provocam uma série de mal entendidos. Como tal, torna-se necessário que os professores e consequentemente os alunos adquiram competências em mediação e resolução de conflitos, uma vez que os benefícios da gestão de conflitos traduzir-se-ão na construção de um ambiente participativo, interactivo e de diálogo permanente. Dessa forma, não será um ambiente produzido por qualquer intervenção disciplinar, mas será o resultado de uma prática efectiva dos elementos que a compõem.

Em suma, o conflito não é uma situação nova, uma vez que as situações de conflito são inerentes ao próprio desenvolvimento humano. Tendo em conta que se os conflitos não forem resolvidos de forma positiva, é inevitável que provoquem mal-estar entre as pessoas, mau ambiente, situações desgastantes que conduzem unicamente à desmotivação e a processos que não visam a melhoria dessas situações.

Finalidade

Sensibilização dos estudantes para a problemática da mediação e gestão de conflitos.

Objectivo geral

Criar e desenvolver competência a nível da gestão e mediação de conflitos.

Destinatários

Alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Competências visadas, Objectivos específicos, Conteúdos e Estratégias formativas

Componentes da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos				
	Objectivos	Conteúdos	Estratégias formativas	Duração
I – Apresentação	Apresentar o formador; Solicitar aos formandos que se apresentem.	Pessoais	Conversa informal	5min.
II – O conflito	Reconhecer o conflito; Reconhecer e valorizar o paradigma “ganhar/ganhar”; Trabalhar em grupo.	Conceitos de conflito; Desconstruir a concepção negativa do conflito Paradigma “tu perdes, eu ganho” vs Paradigma “ganhar/ganhar”.	Dinâmica de grupo - Actividade “Proteger o meu balão” Discussão e reflexão.	40min.

III – Espírito mediativo	Estimular a capacidade de descrição e análise de situações conflituosas;	Desenvolver competências de escuta-activa.	Dinâmica em grupo - Actividade “Ouvir e reflectir”	45min.
	Desenvolver competências de gestão e mediação de conflitos	Promover técnicas de gestão e mediação de conflitos.	Discussão e reflexão.	

Planificação da formação

Com o objectivo de promover a reflexão por parte dos participantes considera-se essencial que entre a 1ª e a 2ª sessão haja um intervalo temporal de 2 a 3 semanas, para com o objectivo de aferir se os conteúdos abordados na 1ª sessão surtiram quaisquer efeitos nas relações interpessoais dos participantes.

1ª 2ª
Sessão Sessão

Momento	Conteúdo	Tempo
I - Apresentação	X	10min
II – O conflito	Actividade “Proteger o meu X balão”	30min
III – Mediação e gestão de conflitos	Actividade “Ouvir e reflectir” X	40min

Avaliação da formação

A avaliação da formação terá um carácter formativo onde será privilegiado o feedback por parte do formador e formandos.

Anexos

Actividade “Proteger o meu balão”

Actividade “Ouvir e reflectir”

Actividade “Proteger o meu balão”

Material: Balões e palitos.

Espaço: Sala ampla

Dinamização: cada participante recebe um balão e deverá enchê-lo. De seguida o dinamizador solicita que dêem um nó no balão segurando-o com a mão esquerda, e que mete a mão direita aberta atrás das costas. Neste momento, será distribuído um palito a cada um.

De imediato, o dinamizador explica que este jogo tem apenas uma regra: PROTEGER O BALÃO, mantendo-o cheio até ao final dos 5 minutos.

Dado o sinal de início, alguns dos balões começam a ser rebentados, e passados 5 minutos, geralmente, são poucos os balões que permanecem cheios.

Tópicos de reflexão:

Todos poderiam ter permanecido com os balões cheios se não usassem o palito, pois a regra não era rebentar os balões.

O palito representa o conflito.

Foi o espírito competitivo que os levou a furar os balões dos outros participantes.

A forma de proteger o balão foi atacando

Filosofia predominante: “que o outro perca e que eu ganhe!”

É preciso pensar no que podemos fazer juntos para solucionar o problema que nos envolve.

Promover o paradigma “ganhar/ganhar”, trabalhar em grupo.

Actividade “Ouvir e reflectir”

Definição: Algumas pessoas escutam o desenvolvimento de um conflito e logo tentam reconstruí-lo.

Objectivos: Aprender a ouvir; descrever claramente um conflito; pensar em possíveis resoluções do conflito.

Material necessário:

Desenvolvimento:

Vários participantes saem de uma sala, para não ver o que acontece. Enquanto isso, o grupo desenvolve um conflito com muito barulho, que foi preparado anteriormente. Os que saíram escutam e tentam captar o que passa no grupo, reconhecem os ruídos, etc.

Quando o conflito acaba ou pára (depois de 5 ou 10 minutos), os que estão fora voltam ao grupo e tentam reconstituir o conflito e tentam expressar como o viveram desde fora.

Avaliação: Pode-se abrir o diálogo sobre o processo de escuta no conflito, confrontando com as situações reais de quem "dizes porque ouviste falar"; como diz o ditado: "ouviste o galo cantar mas não sabes aonde foi".

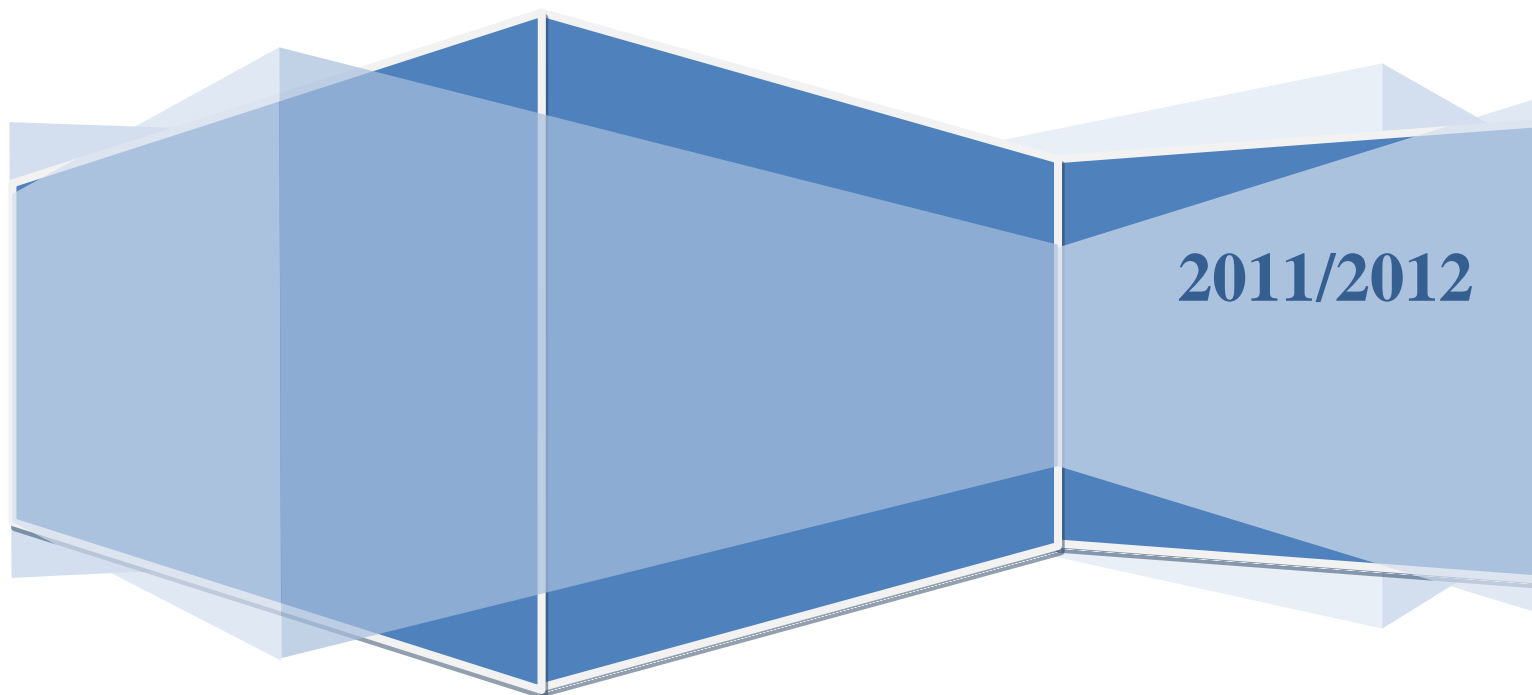
Anexo 9 – Planificação da Semana Positiva

Escola Adões Bermudes (CM-Alcobaça)
Centro de Atendimento aos Jovens
Mestrado de Ciências da Educação em Educação Intercultural
Estágio conducente ao grau de mestre (Instituto de Educação, UL)

“I Semana Positiva”

**Projecto de Mediação | Agrupamento Frei
Estêvão Martins e D. Pedro I, Alcobaça
Educação Intercultural**

Alexandra Sousa



2011/2012

Proposta de actividades

“Momento de felicidade” ou “Flash Smile”: Consiste em que a uma determinada hora, após um determinado som, todos os alunos, professores, técnicos e funcionários, sorriam para quem está junto a si, ou dêem um abraço, etc.

O objectivo será que também se faça um reportagem fotográfica ou por filme que “guarde” esse momento. Sendo que a Escola D. Pedro I tem uma turma de Multimédia há possibilidade que estes façam a captação de imagens e construam um filme, a apresentar na III Semana Positiva (3º período).

Ainda que se pretenda que seja no mesmo dia em ambas as escolas, parece-nos importante que os momentos sejam a horas diferentes.

“Tira-teimas” – Perguntas, feitas em anónimo por parte dos alunos, a serem colocadas na caixa do “Tira-teimas” duas semanas antes da semana positiva. Na semana anterior à Semana Positiva, professores e técnicos especializados irão responder às questões. Na Semana Positiva haverá um placard com as respostas às questões.

“Crachá da I Semana Positiva” – Todos os alunos, professores, funcionário e técnicos terão de construir um crachá com um “smile” e andar com ele no decorrer de toda a semana.

Painel/Mural do elogio – Placard com papel de cenário, na entrada dos blocos administrativos. O objectivo é que toda a comunidade educativa faça elogios àqueles que o rodeiem.

Anexo 10 – Planificação do workshop “Trabalho em grupo”

Escola Adões Bermudes (CM-Alcobaça)

Centro de Atendimento aos Jovens

Mestrado de Ciências da Educação em Educação Intercultural

Estágio conducente ao grau de mestre (Instituto de Educação, UL)

“Trabalho em Grupo” | Workshop

Educação Intercultural

Alexandra Sousa

2011/2012

ELEMENTOS DO WORKSHOP

Breve enquadramento teórico

Destinatários

Acção a desenvolver

Objectivos

Planificação do workshop

Avaliação

Bibliografia

Anexos

Breve enquadramento teórico

Conceito de grupo

Entende-se por grupo quando um conjunto de pessoas, que partilham os mesmos objectivos e necessidades, se reúnem em torno de uma tarefa específica.

Podemos então considerar que, por exemplo, uma turma é um grupo, ainda que formal, e que “obedece a características especiais: o grupo não se constituiu de forma voluntária, os fins que unem os membros do grupo são-lhes igualmente impostos, o grupo tem um líder formal oficialmente designado. No entanto, no seio deste grupo formal geram-se grupos informais”. (Estrela, 2002, citado por Veiga Simão e Freire, 2007: 79).

Aprendizagem cooperativa

De um modo geral, o conceito de cooperação está ligado a uma relação de entreajuda entre indivíduos, no sentido de alcançarem objectivos comuns, utilizando métodos mais ou menos consensuais.

Paul Grice (1975) elaborou um conjunto de princípios que guiam a interacção conversacional e que correspondem a várias regras universais, necessárias à manutenção do discurso, e que são muitas vezes utilizadas de forma inconsciente. Um deles é o “princípio da cooperação” e que se concretiza a partir de quatro máximas conversacionais: da qualidade, da quantidade, da relevância e do modo. Assim, este princípio e os quatro subprincípios específicos que o realizam, ao serem respeitados, permitem o estabelecimento de uma cumplicidade conversacional entre os falantes, fundamental para que a conversa seja bem sucedida.

O trabalho em pequeno grupo pode promover a aprendizagem auto-regulada constituindo-se num processo activo e construtivo onde os aprendentes definem os objectivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar a

sua cognição, motivação e comportamento guiados e limitados pelos seus objectivos e pelas características contextuais do ambiente. Também a organização do grupo em formação em pequenos grupos coloca os formandos em condições para que melhorem as suas competências sociais aprendendo a compatibilizar as suas conveniências com as necessidades dos outros, melhorando a sua capacidade de dialogar, de chegar a acordo e de regular a participação de cada um, entre outras. Por fim sabemos que o indivíduo nasce e desenvolve-se em interacção com os outros. (Veiga Simão e Freire, 2007)

Destinatários

Atendendo ao tema/problemática desenvolvida no workshop, os destinatários são todos aqueles que pretendam reforçar as suas competências inter e intra-relacionais.

Ação a desenvolver

Com o objectivo de promover uma acção de carácter prático-reflexivo, onde exista uma profunda abertura ao diálogo, ao envolvimento e ao confronto, optamos pela realização de um workshop. Neste sentido, os participantes serão convocados a participar, vivenciando experiências que remetam ao tema em discussão.

Objectivos

Tendo como objectivo geral promover as aptidões relacionais dos participantes em situações trabalho em grupo, os objectivos específicos:

Estabelecer e desenvolver o espírito de grupo;

Criar/ Reforçar/ Desenvolver competências sociais: capacidades de intercomunicação, integração em equipa, etc;

Promover a tolerância e aceitação da diversidade.

Planificação do workshop

Duração

O workshop tem uma duração de 4 horas (aproximadamente) na sua totalidade, dividido em dois momentos.

Planificação geral

1º Sessão (45min)	2º Sessão (possível adaptação ao tempo disponível)
“Boas vindas”/ Explicação do workshop. Actividade A – Formação de grupos Ficha reflexiva sobre a actividade A Reflexão/ Teoria – Os elementos do grupo; a minha posição perante o grupo.	Actividade B – Trabalho em Grupo Ficha reflexiva sobre a actividade B Reflexão/teoria – Como trabalhar em grupo

1º Momento		
Competências desenvolver	a	Problematizar e reflectir acerca do trabalho de grupo; Ter uma atitude crítica perante si e perante os outros; Reconhecer as mais-valias que pode trazer ao grupo; Aprender a aceitar a diferença de pensamentos e opiniões; Comunicar eficazmente com os outros.
Atitudes participantes	dos	Iniciativa para participar nas acções propostas; Capacidade de reflexão sobre os temas abordados;

	<p>Abertura à crítica e à mudança;</p> <p>Vontade para trabalhar em grupo.</p>
Actividades sugeridas	<p>Actividade A - <i>Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?</i> - Observação e tomada de consciência dos aspectos positivos e negativos da própria personalidade e da personalidade dos outros.</p> <p>Actividade B - <i>“Construir cooperando”</i> – Lidar com problemas básicos inerentes ao funcionamento de um grupo e simultaneamente permitir que cada um consciencialize os mecanismos fundamentais do seu próprio comportamento em grupo.</p>

Avaliação

De acordo com a metodologia proposta para este workshop (modelo curricular aberto) privilegiámos a avaliação contínua e a auto-avaliação.

Segundo as actividades que propomos realizar no workshop, a avaliação terá um carácter formativo onde será privilegiado o feedback, oral e escrito, por parte dos formadores e formandos. Em cada uma das actividades serão, então, incluídas fichas de auto-avaliação e de reflexão auto-avaliativa

Avaliação Final

Embora a avaliação do workshop tenha predominantemente um carácter formativo, durante todo o seu desenvolvimento, há necessidade de que a avaliação final tenha, não só um aspecto qualitativo, mas também quantitativo; com o objectivo de aferir o grau de satisfação dos participantes.

Desta forma, na ficha de avaliação final, os participantes, poderão expressar a sua avaliação quanto ao seu desempenho e à dinâmica do workshop, através da atribuição de uma nota (qualitativa e/ou quantitativa).

Bibliografia

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan, *Syntax and Semantics* volume 3: Speech Acts. New York : Academic Press, 41-58.

Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em 26 de Dezembro de 2008, no WEB site do: Instituto do Emprego e Formação Profissional:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

Anexos

Seguidamente são apresentadas as actividades A e B, com as respectivas fichas de actividades, bem como a ficha de avaliação final.

Actividade A

Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo? (Anna Maria Becattini)

Objectivo: Observação e tomada de consciência dos aspectos positivos e negativos da própria personalidade e da personalidade dos outros.

Grau de dificuldade: baixo

Fase do grupo: inicial

Idades: todas

Dimensão do grupo: entre 10 a 15 participantes

Duração: 15 minutos

Material: Lápis e folhas de papel

Desenvolvimento:

O animador convida os participantes a sentarem-se em círculo e distribui por cada membro uma folha de papel e um lápis.

Cada membro do grupo tem um número que o representa. Na folha que lhes foi entregue coloca-se uma sequência progressiva de números, tantos como o número de pessoas envolvidas no jogo.

Os participantes, no espaço da folha a seguir ao número representativo de cada pessoa, escrevem uma apreciação sintética, ou um adjectivo ou uma característica que diga respeito ao membro que possui tal número, não esquecendo de escrever também o próprio número. O animador recolhe as folhas – que devem ser anónimas – e lê em voz alta tudo o que foi escrito pelo grupo a respeito de um determinado membro identificado pelo número que lhe foi dado antes. Deste modo, obtém-se um conjunto de características da personalidade de cada um dos componentes do grupo, tal como aparecem aos olhos dos outros.

Sugestões para o animador – O animador convida cada um dos participantes a comentar, aceitar, discordar ou aprovar tudo o que foi dito e sublinhado pelos restantes membros do grupo.

Ficha para a Actividade A

“Como é que me vêem... e eu, como é que me vejo?” (Anna Maria Becattini)

Ficha de Auto-avaliação:

3 Aspectos positivos da actividade	3 Aspectos negativos da actividade
Comentário global da actividade:	

Actividade B

“Construir cooperando”*

1. Justificação da actividade

Em todos os momentos da vida de um indivíduo, em situações profissionais ou não, é importante não só compreender a problemática da interacção humana como sobretudo estar atento a ela. Mas esta importância torna-se ainda maior se se está ligado à actividade educativa, uma vez que esta implica estar em constante interacção com grupos de pessoas. Neste sentido, a actividade que aqui se propõe foi concebida de forma a equacionar problemas básicos inerentes ao funcionamento de um grupo e simultaneamente permitir que cada um consciencialize os mecanismos fundamentais do seu próprio comportamento em grupo.

2. Objectivos

Desenvolver o autoconhecimento pessoal.

Analisar a distribuição de papéis num grupo.

Analisar o papel de um animador de um grupo.

Consciencializar problemas decorrentes da comunicação no grupo.

Identificar factores que intervêm na rentabilidade de um grupo.

Analisar as vantagens e desvantagens do trabalho de grupo.

Consciencializar os efeitos decorrentes da cooperação e competição no grupo.

Estimular a colaboração no grupo de formação.

3. Condições de realização

– Duração/Tempo:

1.º Momento: 45 minutos

2.º Momento: 1 hora

3.º Momento: 1 hora

– Dimensão do grupo:

Subgrupos de 4/5 participantes.

– Material

1.º Momento: distribuir a cada grupo 18 folhas de papel, 1 tesoura, 1 bola de pingue-pongue e 1 rolo de fita-cola.

– Espaço físico

Uma sala ampla onde os participantes possam formar subgrupos.

4. Metodologia para a realização da actividade

O percurso, intencional e dirigido pelo formador, proposto ao grupo de formandos assenta na ideia de que a cooperação é o próprio caminho. Nesta actividade propõe-se caminhar sempre em cooperação. O percurso proposto é pautado por uma evolução constante: desde a auto-reflexão sobre as expectativas de cada formando em relação ao trabalho de grupo e dos contributos que está disposto a dar ao desenvolvimento do

trabalho em pequeno grupo (realização da actividade e reflexão sobre ela), até à partilha da reflexão em grande grupo.

Nesta reflexão, os contributos individuais e grupais proporcionam um reflectir colectivo pois todos têm objectivos comuns e actuam em interdependência, cooperando para o debate de ideias. Terminado este momento, cabendo a todos a tarefa de reflectir sobre esta actividade, pode dizer-se que o ciclo se fecha: volta-se à reflexão com que se iniciou a actividade. A cooperação, que pode ser apontada como contributo a dar e a receber no seio do grupo, torna-se o fio condutor da acção e da sua dinâmica. Pretende-se que no final se constitua uma razão para outro modo de olhar para nós, para os outros, para o grupo.

Etapas da actividade:

1.º Momento:

Realização da actividade

Organização de grupos (dividir o grupo em subgrupos de 4/5 participantes).

Expectativas (responder às seguintes questões: «O que espero deste grupo é...» e «O que sinto que posso oferecer é...»).

Explicitação da tarefa (construir uma estrutura com as folhas de papel, o mais alta possível, devendo suportar a bola de pingue-pongue no seu topo).

Vence o subgrupo que conseguir construir a estrutura mais alta. Regras: só é permitido usar o material distribuído; a estrutura não pode ser colada e tem que se manter em equilíbrio por ela própria durante um minuto para poder ser avaliada; a bola de pingue-pongue tem de estar colocada no topo da estrutura sem ser colada).

Preparação da tarefa (dar 10 minutos aos grupos para prepararem a tarefa sem distribuir o material).

Execução da tarefa (dar 15 minutos aos grupos para executarem a tarefa).

Terminado o tempo, avaliar as estruturas que devem estar em equilíbrio).

Avaliação da tarefa – auto e hetero-avaliação do funcionamento do grupo.

2.º Momento:

Reflexão sobre a actividade: trabalho de subgrupos de 4/5 elementos cada. Após o primeiro momento, em que cada grupo verbaliza as primeiras impressões sobre a actividade, fornecer a cada grupo o guião para a reflexão sobre a actividade.

Guião para a reflexão sobre a actividade:

- 1) **Título** – atribua um título à actividade efectuada justificando-o.
- 2) **Finalidades** – formule as finalidades da actividade.
- 3) **Análise dos Resultados** – discuta com base nos resultados a dinâmica do grupo. Eventuais aspectos a ter em conta:

Importância da fase de preparação – tempo dado aos formandos para recolher e organizar a informação necessária, compreender a exigência da tarefa, seleccionar as estratégias adequadas à execução da tarefa e estabelecer os passos a seguir para a sua efectivação;

Expectativas iniciais versus atitudes individuais (confrontar as respostas «O que espero deste grupo é...» e «O que sinto que posso oferecer é...»);

Instruções;

Tempo/espço;

Tarefa (recursos, materiais, dificuldades...);

Rendimento – resultado obtido pelo grupo e factores que lhe estão associados.

Análise do funcionamento do grupo (funções e papéis, liderança, interacções, contribuições individuais, tomada de decisão, conflitos, superação de conflitos...);

Factores de coesão do grupo (número de elementos, relação entre elementos...);

Comunicação no grupo.

Papel do animador/formador.

...

4) **Generalização** – faça a respectiva transferência pedagógica da actividade.

Possíveis questões a abordar:

Cooperação e competição.

Avaliação do trabalho de grupo (processos e produtos).

Liderança de grupo e resolução de problemas.

Trabalho de grupo no processo ensino-aprendizagem.

Tutoria, motivação e aprendizagem.

...

3.º Momento:

Partilha das reflexões – trabalho em grande grupo

1. Apresentação ao grande grupo das análises e reflexões das várias actividades de cada subgrupo.

2. Reflexão sobre a metodologia utilizada.

***Fonte:** Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em 26 de Dezembro de 2008, no WEB site do: Instituto do Emprego e Formação Profissional:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

Ficha para a Actividade B

“Construir cooperando”

Ficha de Auto-avaliação*:

Avalie o desempenho do trabalho desenvolvido pelo seu grupo, assinalando na escala o grau que considera mais adequado.

Grau de cooperação no trabalho de grupo	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de motivação no grupo	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de satisfação individual	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de partilha de informação	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de consenso na tomada de decisão	Baixo —1—2—3—4—5— Alto

Grau de conflito	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de qualidade das decisões de grupo	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de rapidez na tomada de decisões	Baixo —1—2—3—4—5— Alto
Grau de participação	Baixo —1—2—3—4—5— Alto

Após cada formando ter respondido individualmente à ficha de avaliação do desempenho, cada subgrupo confronta os resultados entre si e discute a operacionalização dos conceitos.

***Fonte:** Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em 26 de Dezembro de 2008, no WEB site do: Instituto do Emprego e Formação Profissional:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

Ficha de Avaliação Final

Acção n.º _____ Data da realização: _____

		Grau de satisfação (*Escala)					Observação/Comentário
		1	2	3	4	5	
Desempenho pessoal e interpessoal	Participação nas actividades						
	Sentido de responsabilidade						
	Relacionamento interpessoal						
Desenvolvimento do workshop	Actividades propostas						
	Dinâmica						
	Desempenho dos formadores						
Avaliação do workshop							



* Escala

Anexo 11 – Calendarização da acção de sensibilização para a gestão e mediação de conflitos e workshop trabalho de grupo (Escola Frei Estêvão e Escola D. Pedro I)

Calendarização sessões Escola Frei Estêvão Martins e Escola D. Pedro I
--

	"Gestão de conflitos na escola" (Frei Estêvão Martins)
	"Gestão de conflitos na escola" D. Pedro I
	"Trabalho em grupo" D. Pedro I

	Dez-11		Jan-12		Fev-12	
1						
2						
3			10h45	7ºA B7		
			11h40	8ºE C9		
			12h45	9º C		
			15h30	9º E		
4			8h15	6ºC B1		
			9h00	6ºB B3		
			10h45	9ºG B1		
			12h25	5ºA A6		
			14h10	9ºF C8		
			15h05	7ºF B9		
5			9h00	8ºC C6		
			10h00	6ºD A10		

			11h40	9°A C1		
			12h25	8°G C7		
			14h10	7°B B10		
			15h05	8°B B5		
6					8h15	9°B C11
					11h40	6°G A6
					12h25	9°E B5
					14h10	5°F A10
					15h05	5°D B9
					10h15	9° B S4
7					12h45	9° C ??
					15h30	9° E A2
8						
9			9h00	6°F A4		
			10h15	9° B		
			11h40	7°D B10		
	14h45	12°M	14h10	8°F B8		
			15h05	9°D C7		
			15h50	6°E C7		
10			15h30	9° E	8h30	9° D A11
					15h30	9° A S6
11			9h00	5°G A7		
			14h10	5°E A6		
12			10h00	8°D B8		
			11h40	7°C B1		

			14h10	6°A B11		
			15h05	5°C B7		
			11h40	5°B A4		
13	14h45	12° S V3	12h25	7°E ??		
			8h30	9° D		
14						
15						
			9h15	7° D A9		
			10h15	5° C A8		
16			11h40	8°A ??		
			14h10	9°C B5		
			8h30	6° B S4		
17			12h45	9° C		
			15h30	6° E A9		
			9h15	5° B S11		
			10h15	7° A S9		
18			11h00	7° E V5		
			12h00	6° F S10		
			12h45	7° C A1		
			9h15	6° C A5		
			12h00	7° F A6		
19			13h45	6° A S7		
			15h30	5° A A2		
			8h30	9° D		
20			9h15	6° D S3		
			10h15	7° B S12		

			11h00	5° E A7		
			15h30	9° A		
21						
22						
23			10h15	8° D V9		
24			11h00	8° F A11		
			12h45	9°B		
25			9h15	5° D S6		
26			12h00	8° B S8		
			14h45	8° C V8		
			16h30	8° A V4		
27			15h30	8° E A9		
28						
29						
30						
31						

Anexo 12 – Plano de implementação do projecto MEEP



MEDIAÇÃO ESCOLAR ENTRE PARES

Fases de implementação do Projecto – 2011/2012

A realizar até 16 de Dezembro de 2011:

1. Acção de sensibilização para os diversos sectores da Comunidade Escolar sobre Mediação de Conflitos e diagnóstico de necessidades (Psicóloga, Professora de Educação Especial e Encarregada dos Assistentes Operacionais da ESDICA e elementos do Projecto⁺).
2. Distribuição e preenchimento de questionários a professores e funcionários (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respectivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar).

A realizar de 3 de Janeiro a 23 de Março de 2012:

3. Acção de formação destinada a Directores de Turma, no sentido de os capacitar para a utilização de técnicas úteis na resolução de conflitos com outros docentes, com alunos e pais, visando uma alteração da cultura institucional (Formadora: Isabel Oliveira)*.
4. Formação de professores e funcionários (Formadora: Isabel Oliveira)*.
5. Criação de uma equipa de apoio.
6. Sensibilização dos alunos, pelo respectivo Director de Turma, com a colaboração da estagiária Alexandra Sousa.
7. Distribuição e preenchimento de questionários a alunos (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respectivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar).
8. Workshop com aplicação de jogos cooperativos destinado a alunos, com vista a promover um espírito de cooperação, responsabilidade e dinamismo (Dinamizadora: Alexandra Sousa). As datas preferenciais para o decorrer destas actividades correspondem aos dias 23 e 24 de Fevereiro.
9. Abertura de inscrições para alunos mediadores, com o preenchimento de um inquérito para apurar a sua motivação.
10. Selecção dos alunos mediadores tentando criar equipas equilibradas e abrangentes.
11. Acção de formação destinada a alunos mediadores, no sentido de os dotar com competências ao nível da mediação de conflitos interpessoais interpares (Formadora: Isabel Oliveira).
12. Constituição de equipas de mediadores.
13. Abertura do Gabinete de Mediação.
14. Acompanhamento da Mediação e comunicação/partilha de resultados.

A realizar de acordo com o calendário do Fórum Família do Projecto⁺:

Workshops sobre Comunicação e Escuta Activa destinados a Encarregados de Educação, integrados no Fórum Família, promovido pelo Projecto ⁺ do CLDS Alcobça Nazaré, com vista a trabalhar a comunicação pais-filhos, pais-professores e pais-assistentes operacionais e administrativos, transformando a linguagem negativa em positiva, alterando, assim, positivamente as relações interpessoais.

* Deverá ser analisada a possibilidade desta acção ser acreditada para efeitos de progressão na carreira docente. Se possível, com uma duração aproximada de 12,5 horas divididas em 3 sessões.

Anexo 13 – Análise dos dados do questionário do projecto MEEP

Análise dos questionários para o Projecto MEEP - ESDICA

A ferramenta utilizada para a análise quantitativa dos questionários foi o Microsoft Office Excel.

Professores (58 questionário analisados)

Caracterização dos entrevistados: Dos 58 entrevistados 22 são do sexo masculino, e 36 do sexo feminino, sendo que 21 professores estão na faixa etária dos 30 aos 39 anos, 19 professores têm entre 40 e 49 anos, 13 entre 50 e 59 anos, 2 entre 60 e mais de 60, e 3 professores não responderam à questão.

Relativamente à definição do conceito, não houve unanimidade quanto às respostas dos entrevistados, havendo o total de 30 definições, das quais, representadas por 29,3%, foram **Gestão, Harmonia, Equilíbrio, Ajuda**.

Questionados quanto à forma como caracterizam o ambiente escolar (questão 3.1), 65,5% considera que é **Bom** e 31% considera que é **Muito Bom**, sendo que, para a maioria (77,6%) o factor que mais contribui para o bom ambiente de trabalho (questão 3.2) é o **Relacionamento Humano**.

Assim, e como seria de esperar tendo em conta os dados anteriores, as relações entre os professores na escola (questão 3.3) são, maioritariamente, classificadas como **Boas**, com uma percentagem de 83%.

Na questão 3.4, questionados acerca das relações, amistosas ou conflituosas, entre professores 36,2% consideram que provocam consequências no **Desempenho profissional dos funcionários em geral** e 27,6% considera que são **Passageiras, não se reflectindo em nenhum sector em especial**.

Quanto ao problema dos conflitos nas instituições escolares (questão 3.5) 56,5% dos professores consideram que estes se agudizam de forma **Severa**.

Relativamente aos conflitos que acontecem com maior frequência na escola (questão 3.6), 55,2% dos entrevistados consideram que estes acontecem entre *Alunos*, sendo que 27,6% consideram que acontecem entre *Alunos e Professores*.

Questionados quanto à atitude mais adequada a ter com um aluno quando este assume um comportamento disruptivo (questão 3.7) os questionados respondem que é *Falar com ele* (91,3%), sendo que 63,8% responde que o tempo mínimo de uma aula para gerir um conflito (questão 3.8) é *inferior a 10 minutos*.

Na questão 3.9, onde se procura identificar a solução mais eficaz para resolver conflito com alunos a opção de resposta com maior percentagem foi *“Individualizar os casos e usar estratégias formativas de comunicação eficaz”*, com total de 42 respostas, o que corresponde a uma percentagem de 72,4%.

As 3 situações de conflitos mais identificadas como aquelas que ocorrem com maior frequência (questão 3.10) são as *Situações de Pressão Psicológica, Situações de Isolamento Provocado e Situações de Agressão Verbal*, sendo que os professores identificam que a principal causa dos conflitos (questão 3.11) é a *Personalidade* (44,8%), seguindo-se a *Intolerância* com 38%.

Os 3 locais onde ocorrem com os conflitos com maior frequência (questão 3.12), identificados pelos professores, são o *Recreio/pátio, a Sala de Aula e os Corredores*. Relativamente ao momento em que os conflitos ocorrem com maior frequência (questão 3.13), 72,4% dos professores responde que é nos *Intervalos*.

Na questão 3.14, acerca do nível de influência dos agentes educativos na resolução dos conflitos a ordem evidenciasse a seguinte ordem hierárquica: *professores, director de turma, direcção escolar, pais, psicóloga, funcionários, alunos, e outros profissionais*, sendo que os outros profissionais especificados foram a *Polícia* (especificado por 2 professores) e *DREL*, especificado por 1 professor.

Na ultima questão (3.15), questão de resposta aberta, onde se procurar saber o que facilita e/ou dificulta a resolução dos problemas que surgem na escola as respostas dos professores foram compreendidas na tabela a baixo. Importa salientar que uma grande parte dos entrevistados não respondeu a esta questão.

Facilita	Dificulta
Proximidade (2) Diálogo (7) Respeito Compreensão; Formação Familiar; Entender as razões dos conflitos; Aceitação/Respeito dos valores sociais; Relação aluno-professor; Intervenção /posição mais firme por parte da Direcção Escolar; Regras de convivência; Escuta-activa; Compreensão do outros; Espírito aberto; Agir no momento adequado; Existência de normas claras; Confiança e respeito pelos agentes educativos; Identificação/Reconhecimento do conflito.	Egocentrismo; Intolerância (3); Falta de tempo para falar com alunos e E.E.; Alunos não são responsabilizados pelos seus actos; Crenças e preconceitos que impedem o diálogo; Falta de medidas exemplares; Falta de expectativas dos alunos; Má interpretação das regras sociais; Inexistência de legislação clara e objectiva; Professores apressam-se a julgar; Aplicação de estratégias incorrectas; Ausência de diálogo; Falta de autoridade dos professores e excesso de poder dos alunos e E.E.; Falta de humildade no processo educativo; Atitudes preconceituosas; Dificuldade em processar e partilhar os conteúdos emocionais.

Pessoal não docente (20 questionários analisados)

Caracterização dos entrevistados: Dos 20 entrevistados 3 são do sexo masculino, e 12 do sexo feminino e 5 não responderam, sendo que 6 estão na faixa etária dos 30 aos 39 anos, 4 professores têm entre 40 e 49 anos, 1 entre 50 e 59 anos, 1 entre 60 e mais de 60, e 8 professores não responderam à questão. Relativamente ao cargo que ocupam 3 são Técnicos Administrativos, 11 são Assistentes Operacionais e 6 não responderam.

Relativamente à questão 2.1, onde era pedido que definissem o conceito de mediação, não houve unanimidade quanto à reposta, no entanto a percentagem de entrevistado que não respondeu foi de 70%.

Quanto ao ponto 3, sobre a temática do levantamento de problemas na escola, 65% dos entrevistados considera que o ambiente de trabalho (questão 3.1) é **Bom**, bem como a relação entre eles (questão 3.3) é **Boa** (90%), sendo que o factor que mais contribui (questão 3.2) para tal é o **Relacionamento humano** (75%).

Na questão 3.4, questionados acerca das relações, amistosas ou conflituosas, entre funcionários 45% consideram que provocam consequências no **Desempenho**

profissional dos funcionários em geral e 30% considera que são *Passageiras, não se reflectindo em nenhum sector em especial*.

Quanto ao problema dos conflitos nas instituições escolares (questão 3.5) 40% dos funcionários consideram que este se agudizam de forma *Pouco severa*.

Relativamente aos conflitos que se dão com maior frequência nas escola (questão 3.6), 45% dos entrevistados consideram que esses conflitos acontecem entre *Alunos*, sendo que as soluções mais eficazes para os resolver (questão 3.7) seriam *Individualizar os casos e usar estratégias formativas de comunicação eficaz* (40%) e a *Realização de actividades cívicas na escola* (25%).

As três situações que ocorrem com maior frequência (questão 3.8), tendo em conta a vivência dos entrevistados no meio escolar, são: *Indisciplina, Agressão verbal e Pressão psicológica*.

Na questão 3.9, sobre a principal causa dos conflitos, os funcionários consideram ser *Personalidade*, com uma percentagem de 50%.

Na questão seguinte (questão 3.10), sobre os três locais onde ocorrem com mais frequência os conflitos as opções de resposta com maior percentagem são: *Ocasionalmente num sítio ou noutro, no Refeitório e à Saída/entrada da escola*, considerando ainda que o a altura em que ocorrem com maior frequência esses conflitos (questão 3.11) é no *Intervalo* (50%).

Na questão 3.12, acerca do nível de influência dos agentes educativos na resolução dos conflitos a ordem evidenciasse a seguinte ordem hierárquica: *direcção escolar, director de turma, professores, psicóloga, alunos, pais e outros profissionais*, sendo que ninguém especificou quais seriam os outros profissionais.

Alunos (163 questionário analisados)

Caracterização dos entrevistados: Dos 163 entrevistados 58 são do sexo masculino, e 105 do sexo feminino, sendo que 25 têm 15 anos de idade, 36 têm 16 anos, 52 têm 17, 32 têm 18 anos, 8 têm 19, 2 têm 20 e 2 têm 21 anos de idade. Não responderam à questão 6 alunos.

Relativamente à definição do conceito, não houve unanimidade quanto às respostas dos entrevistados, havendo o total de 45 definições diferentes, e 48 alunos não responderam à questão. Das respostas obtidas, as palavras com maior repetição foram: **Resolução, Ajuda, Controlo, Orientação e Cooperação** (por ordem decrescente).

Questionados quanto à forma como caracterizam o ambiente escolar (questão 3.1), 68,7% considera que é **Bom** e 28,8% considera que é **Muito Bom**, sendo que, para a maioria (68%) o factor que mais contribui para o bom ambiente de trabalho (questão 3.2) é o **Relacionamento Humano**.

As relações entre os alunos na escola (questão 3.3) são, maioritariamente, classificadas como **Boas**, com uma percentagem de 82,8%.

Na questão 3.4, questionados acerca das relações, amistosas ou conflituosas, entre alunos, 41,1% consideram que provocam consequências **Directas no comportamento dos alunos**, e 27,6% considera que provocam consequências **Apenas no comportamento/desempenho pessoal dos alunos em causa**.

Quanto ao problema dos conflitos nas instituições escolares (questão 3.5) 57,05% dos alunos consideram que estes se agudizam de forma **Severa**.

Relativamente aos conflitos que acontecem com maior frequência na escola (questão 3.6), 83,4% dos entrevistados consideram que estes acontecem entre **Alunos**.

Questionados quanto à atitude mais adequada a ter com um aluno quando este assume um comportamento disruptivo (questão 3.7) os questionados respondem que é **Falar com ele** (51,5%), e 31,3% defende a **Expulsão da sala de aula**.

Quanto ao tempo mínimo de aula que uma situação de conflito necessita para ser gerida (questão 3.8) 47,8% considera que é **Entre 10 m e 10m**, e 40,5% considera que é **inferior a 10 minutos**.

Na questão 3.9, onde se procura identificar a solução mais eficaz para resolver conflito com alunos a opção de resposta com maior percentagem foi **“Individualizar os casos e usar estratégias formativas de comunicação eficaz”**, com uma percentagem de 72,4%.

As 3 situações de conflitos mais identificadas como aquelas que ocorrem com maior frequência (questão 3.10) são as *Situações de Agressão Verbal*, *Situações de Indisciplina* e *Situações de Pressão Psicológica*, sendo que os alunos identificam que a principal causa dos conflitos (questão 3.11) a *Personalidade* (46,6%), seguindo-se a *Intolerância e o Racismo* com 24,5%, cada um deles.

Os 3 locais onde ocorrem com os conflitos com maior frequência (questão 3.12), identificados pelos professores, são o *Recreio/pátio*, *a Sala de Aula* e *À saída/entrada da escola*. Relativamente ao momento em que os conflitos ocorrem com maior frequência (questão 3.13), 50,9% dos alunos responde que é nos *Intervalos*.

Na questão 3.14, acerca do nível de influência dos agentes educativos na resolução dos conflitos a ordem evidenciase a seguinte ordem hierárquica: *direcção escolar, director de turma, professores, pais, psicóloga, funcionários*, não havendo uma posição clara quando ao posicionamento dos alunos. Quanto à opção de resposta *Outros profissionais* especificados apenas foi assinalada por 7 alunos, que enunciaram as seguintes profissionais: a *Polícia* (5 alunos), *Casa de Correção e Cadeia de Acolhimento*.

Na última questão (3.15), questão de resposta aberta, onde se procurava saber o que facilita e/ou dificulta a resolução dos problemas que surgem na escola as respostas dos alunos foram compreendidas na tabela a baixo. Importa salientar que 31,3% dos inquiridos não respondeu à questão.

s/r: 51	
Facilita	Dificulta
Aplicação de castigos/repreensões (8) Comunicação (7) Actividades (5) Compreensão (4) Intervenção dos professores e psicóloga (3) Relação Professor-Aluno (3) Bom relação entre a comunidade escolar (3) Comunicação Aluno-Aluno (2) Relação Aluno-Aluno (2) Conhecer a origem dos problemas (2) Resolução entre alunos (2) Cooperação entre a comunidade escolar (2) Ponderação das atitudes Polícia Vontade dos alunos Intervenção dos pais Tolerância por parte dos professores Apoio dos funcionários Tolerância Respeito Saber lidar com as diferentes situações Falar sobre as questões	Diferentes personalidades (8) Falta de comunicação (5) Distância entre a comunidade escolar (4) Falta de compreensão (4) Conformismo (3) Ocultação das verdadeiras causas dos conflitos (3) Intolerância (3) Demasiada liberdade/tolerância (3) Falta de repreensão (2) Indisciplina (2) Problemas familiares Pessoas cada vez mais conflituosas Diferenças sociais Teimosia Ignorância Duração para a resolução dos conflitos Rivalidade entre grupos Exclusão/discriminação Desinteresse de alguns DT's Timidez Falta de competência para resolver conflitos Poucos funcionários Professores ignoram alguns conflitos Falta de meios de apoio Não analisar caso a caso Facilidade em entrarem na escola

Anexo 14 - Calendarização do workshop trabalho de grupo (projecto MEEP)

ANO LECTIVO	ESCOLA SECUNDÁRIA D. INÊS DE CASTRO	
2011/2012	Horários dos Workshops para alunos do projeto MEEP	Alexandra Sousa

HORAS	2ª FEIRA 27/02/2012	Sala	3ª FEIRA 28/02/2012	Sala	4ª FEIRA 29/02/2012	Sala	5ª FEIRA 23/02/2012	Sala	6ª FEIRA 24/02/2012	Sala
8.30 - 9.15	10º LHA Ed. Física									
9.15- 10.00	1º GDesport Área Integração	EF0 1	11ºCTB FQ	A25						
10.15 - 11.00	10ºCTD Educação Física	Gin	11ºAV Educação Física	Gin						
11.00 - 11.45	10ºSEA Educação Física	Gin	1º ASaúde Área Integração	A02			10ºAV Formação Cívica	A16		
12.00 - 12.45	10ºCTE Educação Física	Gin	1º GPSI Área Integração	A06	10º LHB Filosofia				11ºLHA Geografia	A2
12.45 - 13.30			10ºCTB Matemática	A12						
13.45 - 14.30										

14.45 - 15.30			10ºCTC Formação Cívica	A13					10ºCTA Inglês	A11
15.30 - 16.15										
16.30 - 17.15										
17.15 – 18.00										

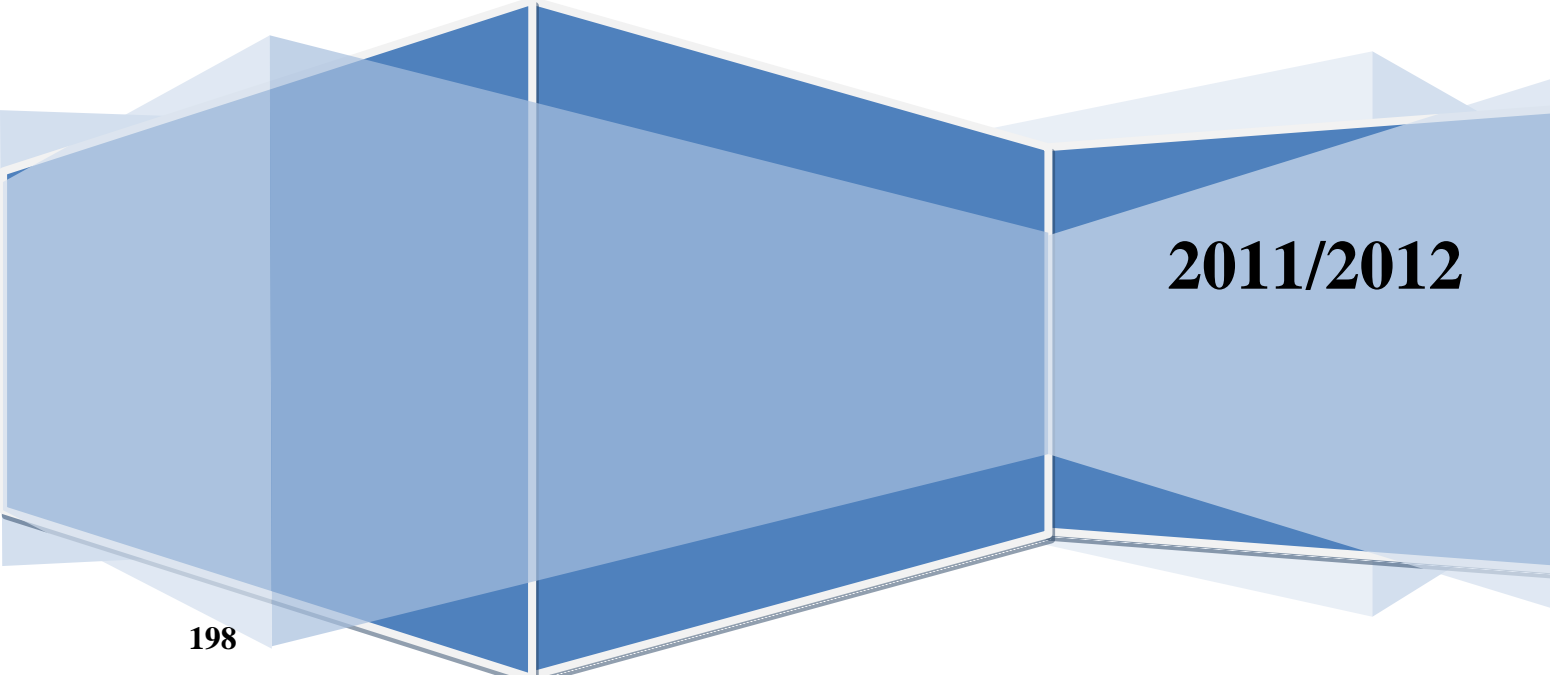
Anexo 15 – Plano de formação da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”

Escola Adões Bermudes (CM-Alcobaça)
Centro de Atendimento aos Jovens
Mestrado de Ciências da Educação em Educação Intercultural
Estágio conducente ao grau de mestre (Instituto de Educação, UL)

“Mediação e Resolução de Conflitos” | Plano de formação

Educação Intercultural

Alexandra Sousa



2011/2012

Apresentação

A temática da mediação educativa constitui um campo de reflexão cada vez mais presente na ordem do dia das entidades e agentes que operam nos sistemas educativos. Os desafios com que estes se deparam são crescentes e cada vez mais exigentes tendo em conta as mudanças sociais que têm surgido na nossa sociedade e por sua vez nos ambientes escolares. Neste sentido, a formação na área da mediação e resolução de conflitos contribui, não só para a melhoria das práticas dos profissionais que nas mesmas participaram, mas também para a prossecução dos objectivos e metas dos contextos nos quais estes se inserem. Assim sendo, a maior ou menor utilidade da formação surge, desta forma associada ao tipo de impacto que se gera a vários níveis sendo eles: o impacto ao nível do desempenho dos indivíduos, dos grupos, das instituições escolares bem como, ao nível de uma comunidade ou região específica.

O desenvolvimento desta formação tem o pressuposto de dar uma resposta eficaz aos problemas/desafios com que os professores se deparam no seu ambiente profissional, Este Plano de Formação irá incidir, como instrumento concreto de apoio à reflexão e melhoria de práticas dos actores que intervêm nas escolas supervisionadas directa ou indirectamente pelas duas associações mencionadas. Espera-se que o mesmo resulte num contributo válido capaz de favorecer a introdução de eventuais melhorias e mudanças nas práticas dos profissionais de educação e por sua vez uma alteração significativa nos ambientes escolares onde se promoverá esta formação.

Elementos do plano de formação

I. Guia de desenvolvimento

I.1 Enquadramento

I.2 Finalidades

I.3 Destinatários

I.4 Metodologias e estratégias de formação

I.5 Competências visadas, objectivos específicos, conteúdos, estratégias formativas

I.6 Planificação da formação

I.7 Avaliação

I.8 Bibliografia e endereços electrónicos

II. Roteiro do trabalho

Unidade I- Conceitos inerentes à temática

Unidade II – Mediação de conflitos

Unidade III – Gestão/resolução de conflitos

Unidade IV – Avaliação da formação

I. Guia de desenvolvimento

I.1 ENQUADRAMENTO

Parte-se do pressuposto que as escolas constituem espaços privilegiados de aprendizagem, devido à sua estrutura organizativa, oferecem a possibilidade de experimentar e aprender os princípios da democracia participativa, promovendo a igualdade, a diversidade e a interculturalidade. Enquanto espaços de encontro, facilitadores de uma relação mais próxima entre os jovens, estão abertos à aquisição, transmissão e partilha de competências e valores, promovendo a valorização pessoal e a cidadania activa dos jovens. No entanto, actualmente verifica-se na nossa sociedade e por sua vez nas escolas em geral, o surgimento cada vez mais acentuado de uma cultura de violência, sendo expressa essencialmente através dos modos de interacção dos indivíduos. Para inverter esta tendência, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir para a melhoria socioeducativa. Assim sendo, a mediação de conflitos em contexto escolar é efectivamente uma técnica que se considera adequada para a resolução de conflitos que se vão instaurando e processando nas escolas. Partindo desta ideia tão generalizada, a mediação de conflitos, aplica-se de igual modo na relação que se estabelece entre alunos e professores e alunos entre si. Sabemos através das nossas experiências vividas e daquilo que vamos observando no quotidiano, que muitas vezes se originam situações conflituosas que nunca se chegam a resolver, ou porque são ignoradas, ou porque são mal geridas, que conduzem e provocam uma série de mal entendidos. Como tal, torna-se necessário que os professores e consequentemente os alunos adquiram competências em mediação e resolução de conflitos, uma vez que os benefícios da gestão de conflitos traduzir-se-ão na construção de um ambiente participativo, interactivo e de diálogo permanente. Dessa forma, não será um ambiente produzido por qualquer intervenção disciplinar, mas será o resultado de uma prática efectiva dos elementos que a compõem.

Em suma, o conflito não é uma situação nova, uma vez que as situações de conflito são inerentes ao próprio desenvolvimento humano. Tendo em conta que se os conflitos não forem resolvidos de forma positiva, é inevitável que provoquem mal-estar entre as pessoas, mau ambiente, situações desgastantes que conduzem unicamente à desmotivação e a processos que não visam a melhoria dessas situações. Neste sentido, podemos referir e simultaneamente reconhecer que “a mediação é um método para

resolver disputas e conflitos” (Torrego Seijo, 2003:126) que implica a participação voluntária de todos os intervenientes, a valorização das suas opiniões, o reconhecimento de si próprio e do outro através do questionamento constante, e a promoção da cooperação.

A resolução dos conflitos obriga a análise de técnicas de resolução dos mesmos, assim sendo e tendo em conta que a maior parte dos professores não se sentem preparados, nem munidos de ferramentas eficazes para a mediação e resolução dos conflitos que se deparam no seu contexto profissional, pretende-se valorizar esta temática nas escolas tentando oferecer uma formação que fortaleça as atitudes pessoais, competências relacionais e as competências técnicas dos agentes educativos (professores). Como tal, as estratégias que vierem a ser implementadas para a prevenção e resolução de problemas de indisciplina e de violência podem constituir-se num enriquecimento pessoal mas também institucional. Com o objectivo de intervir nesta vertente construímos este plano de formação que tem especial incidência no conceito de mediação educativa, mediação intercultural, técnicas de mediação e resolução/gestão de conflitos.

I.2 FINALIDADES

A finalidade desta formação é, efectivamente, oferecer competências fundamentais de “saber” e “saber-ser” para “saber-fazer”. Pretende-se que através desta formação o desempenho dos agentes educativos/professores melhorem significativamente, através das competências pessoais, relacionais e profissionais que serão desenvolvidas ao longo da formação. Para tal, a estrutura da formação segue uma tendência mais prática, na medida em que os conhecimentos teóricos tendem a ser, quase sempre, fundamentados e consolidados através de dinâmicas de grupos, que têm um objectivo duplo: assimilação dos conhecimentos abordados, bem como oferecem desde logo “skills” essenciais para o seu desempenho futuro.

I.3 DESTINATÁRIOS

Este plano dirige-se a qualquer profissional que deseje desenvolver as respectivas capacidades de intervenção ao nível do domínio de competências de mediação educativa e resolução de conflitos, uma vez que deste plano se conseguem extrair, com

facilidade, estratégias aplicáveis em qualquer contexto escolar em que ocorram conflitos.

Toda a estrutura desta formação está pensada para um número limitado de participantes – entre 15 a 20 participantes – por sessão.

I.4 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Esta formação tem um carácter, maioritariamente, prático, no entanto, e considerando certo que “não há prática sem teoria” tendamos intercalar ambas as metodologias com o objectivo de dar oportunidade aos formandos de aumentarem desenvolverem e melhorem as suas competência e, consecutivamente, melhorarem o seu desempenho. Pretende-se então o desenvolvimento de competências pessoais de reflexão, de análise e de intervenção.

No decorrer da formação utiliza-se, especialmente, o trabalho em grupo, para que seja possível se fazer simulações de mediação e resolução de conflitos, pois esta é uma das competências principais que se pretende desenvolver e fortalecer; utiliza-se também o trabalho individual, no que toca a questões de reflexão acerca de abordagens teóricas.

Temos como objectivo principal que esta formação constitua um espaço de aprendizagem onde os formandos discutam princípios, estratégias e modalidades de intervenção, desenvolvam competências de reflexão sobre as situações vividas e participem afincadamente nas dinâmicas propostas de modo a desenvolverem as suas competências pessoais, interpessoais, e, claro, profissionais.

I.5 COMPETÊNCIAS VISADAS, OBJECTIVOS ESPECÍFICOS, CONTEÚDOS, ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Para a concretização deste ponto do guia de formação optámos por realizar um quadro que compreende os objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas para cada uma das unidades de formação.

Unidade de formação	Objectivos específicos	Conteúdos	Estratégias formativas

I Conceitos inerentes temática	– Identificar e definir os conceitos e perspectivas fundamentais para a compreensão da temática	Mediação Mediação socioeducativa Mediação intercultural Papel do mediador Tipos de mediação Conflito	Exposição
II Mediação de conflitos	– Conhecer vivências dos formandos que considerem ter tido um papel de mediadores Apresentar essas experiências ao grupo e reflectir sobre elas	Mediação formal Mediação Informal Papel dos professores como mediadores	Momento de partilha e reflexão de experiências
	Reflectir sobre a problemática da mediação informal;	Visionamento de um excerto do filme “Páginas da Liberdade”	Excerto do filme “Páginas de Liberdade”
	Trabalhar estratégias de prevenção terciária/intervenção face a casos problemáticos	Realização de fichas de actividade, tendo em conta uma simulação de mediação formal	Dinâmica de grupo: Simulação de mediação e resolução de conflitos; e reflexão sobre a actividade realizada

III – Gestão/ resolução de conflitos	<p>Distinguir causas e consequências do conflito;</p> <p>Reflectir sobre a visão positiva e negativa do conflito;</p> <p>Conhecer estratégias de intervenção face a situações de conflito.</p>	<p>Abordagem teórica do conceito de conflito;</p> <p>Abordagem teórica do conceito de gestão de conflito.</p>	<p>Exposição/explicação</p> <p>Dinâmicas de grupo</p> <p>Debate</p>
IV – Avaliação da formação	<p>Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido;</p> <p>Avaliar, globalmente, a formação</p>		<p>Conversa informal/<i>feedback</i> global</p> <p>Preenchimento de uma ficha.</p>

I.6 PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

		Manhã	Tarde	
Unidade	Actividades			Tempo
I - Conceitos inerentes à temáticas	Breve abordagem teórica aos conceitos de mediação, mediação socioeducativa, mediação intercultural, o	X		50min

	papel do mediador			
INTERVALO				
II – Mediação de conflitos	Actividade <i>Conta-me como foi</i>	X		45min
	Visionamento de um excerto do filme “Páginas da Liberdade”	X		25min.
	Simulação de um momento de mediação formal	X		50min
INTERVALO				
III – Gestão/resolução de conflito	Actividade <i>Caso formativo “A cotovelada”</i>		X	50min
IV – Avaliação da formação	Actividade <i>O alvo</i>		X	30min
	Ficha de avaliação global da formação		X	10min

I.7 AVALIAÇÃO

Avaliação das aprendizagens

Segundo as actividades que propomos realizar nesta formação, a avaliação terá um carácter formativo onde será privilegiado o feedback, oral e escrito, por parte dos formadores e formandos. Em cada uma das actividades serão, então, incluídas fichas de auto-avaliação e de reflexão auto-avaliativa.

Avaliação da formação

Embora a avaliação deste plano de formação tenha, predominantemente, um carácter formativo, durante todo o seu desenvolvimento, há necessidade de que a avaliação final tenha, não só um aspecto qualitativo, mas também quantitativo: com o objectivo de aferir o grau de satisfação dos participantes. Desta forma, na ficha de avaliação final, os participantes, poderão expressar a sua avaliação quanto ao seu desempenho e à dinâmica do plano de formação, através da atribuição de uma nota (qualitativa e/ou quantitativa).

Em suma, o processo de avaliação desenvolve-se a diferentes níveis, ou seja, ao nível da auto-avaliação (reflexão realizada pelo formando ao longo e no final do percurso); da avaliação grupal (a partir dos trabalhos realizados nas diversas actividades elaboradas em grupo ao longo do processo formativo) e por fim ao nível da avaliação realizada pelo formador.

I.8 BIBLIOGRAFIA E ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA. pp. 57-59, 68-72; 98-104; 126-134.

Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em Maio de 2010: http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

Endereços electrónicos

www.anigrupos.org

II. Roteiro do trabalho

UNIDADE I- CONCEITOS INERENTES À TEMÁTICA

Documentos de apoio

Mediação

Veiga Simão, A. M. (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Cap. 6: Panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. Lisboa: Educa.

Segundo Paule Paillet “a mediação representa a constatação da imperfeição do nosso mundo e uma abertura à esperança.”

O aprofundamento do sistema democrático, a globalização económica e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação vieram dar um novo impulso às relações sociais e económicas, acentuando o aumento das relações entre os cidadãos e entre estes e os serviços e empresas.

A prática da mediação tem-se expandido por diversos campos de intervenção e assume diferentes perfis no quotidiano (é vista como uma resposta criativa a conflitos inscritos nas relações inter-pessoais ou decorrentes de mudanças sociais).

A mediação é importante quando:

O conflito assume um papel predominante nas relações entre as pessoas, entre estas e as organizações e ainda entre as organizações de um mesmo território.

A procura de alternativas exige a intervenção de uma terceira pessoa que valorize a comunicação entre as partes e a capacidade de tomada de decisão das litigantes no sentido de estabelecer um acordo mútuo, sem a intervenção de um juiz ou de um negociador.

A mediação é então utilizada em situações de conflito para:

Controlar ou prevenir;

Estabelecer ou reestabelecer laços sociais (regular relações sociais)

Impulsionar mudanças a nível pessoal, inter-individual e social.

Mediação comunitária – baseada no culto da negociação, diferencialista e comunitário.

Mediação de bairro, social ou intercultural – centrado na regulação constante das relações sociais, universalista e republicano, vê o “outro” como um ser diferente mas igual.

O principal fim da mediação reside no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si.

A mediação deve produzir, não uma simulação de comunicação, mas uma troca real. Mesmo quando não é alcançada, deve provocar em cada um a consciência de que não existe apenas a sua verdade, e que o outro também possui parte dela.

Etapas da produção da comunicação:

Escuta – compreensão da situação, dos argumentos e dos significados atribuídos por cada uma das partes;

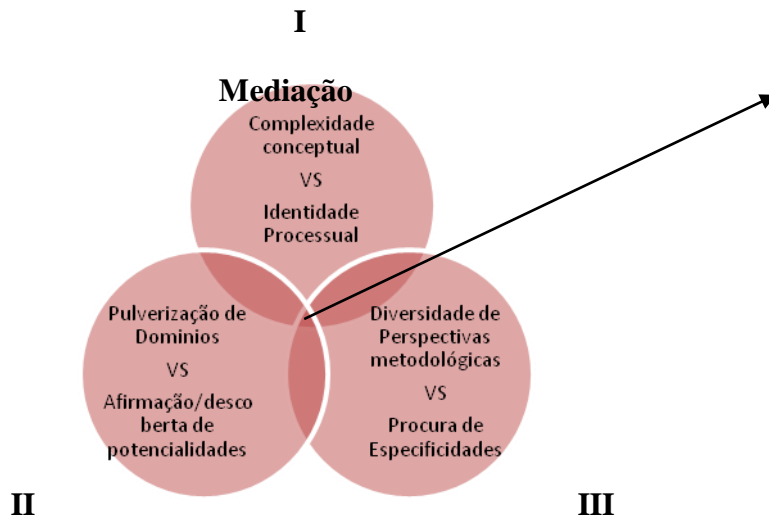
Tempo – permite gerir os diferendos e favorecer a tomada de posição em liberdade, sem precipitações e de forma consciente pelas partes envolvidas;

Conclusão – é o produto do trabalho efectuado até ao momento, num esforço de respeito pela identidade dos agentes em presença.

O mediador como catalisador é desprovido de poder coercivo, decisório e legislativo. Assim, ele:

NÃO	SIM
Toma o lugar dos protagonistas Absorve os seus diferendos Promove a sua fusão através da acção.	Reúne as partes do conflito Pede que tomem em mãos o curso das suas vidas / projectos Indica um novo caminho, adoptando uma nova dinâmica entre si.

A mediação constrói-se em torno de três binómios:



A partir do final do século XX, a mediação passa a ser um modo de regulação social, um mecanismo associado à criação, transformação e desaparecimento de regras, que integra uma dimensão social ao serviço da criação ou renovação de laços sociais.

Uma vez não específica, a mediação assume um carácter identitário transversal e multidisciplinar.

A expansão da mediação é justificada alguns factores, entre eles:

Crescente institucionalização das relações sociais;

Transformações sociais ocorridas a nível da composição e função das famílias e da escola

Mundialização da economia;

Expansão da sociedade da informação;

Crise do Estado Providência.

A mediação é societal (a relação visa contribuir ou desenvolver laços sociais e tratar ou prevenir conflitos) e inter-individual (pois é um modo não contencioso de regulação de litígios, sob a égide de uma terceira pessoa):

Diferentes abordagens de mediação:

Cultural – valorização de aspectos culturais

Escolar – a finalidade é a socialização e a produção de identidades.

Social – tentativa de aprendizagem da vida em sociedade, corporizando um projecto de reconstituição de estruturais relacionais.

Do conflito – prevenção e gestão de problemas

Comunitária – cultura de participação na vida da comunidade, capaz de recriar os laços sociais.

Institucional – processo de profissionalização da mediação, criando novos campos de intervenção.

A construção de especificidades metodológicas articula conhecimentos processuais, estruturados em torno de objectivos, dos actores, das estratégias, do momento da acção e da origem do próprio mediador.

Os enfoques metodológicos, quando combinados, indiciam tanto a diversidade de procedimentos como alguns aspectos transversais básicos da intervenção mediadora.

Paradigmas da mediação:

Centrada nos participantes – o que os participantes desejam trabalhar: humanismo, psicoterapia, socioterapia.

Orientada para a solução – o mediador pode facilitar e dirigir, tomar parte e sugerir uma solução: pragmatismo, behaviorismo e funcionalista.

Transformadora – necessidade de mudança dos participantes: humanismo e funcionalismo estrutural.

Narrativa – o mediador trabalha com as partes o desenvolvimento de uma história a propósito do conflito: humanismo (realidades múltiplas em detrimento de uma realidade objectiva).

Processo integrado humanista – Valoriza o contexto, está centrado nos participantes, mas é flexível e perante as circunstancias pode integrar aspectos diversos: humanismo, competência cultural, emancipação, respeito e criatividade.

Mediação sócioeducativa

Veiga Simão, A. M. (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Cap. 6: Panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. Lisboa: Educa.

MEDIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

“A mediação não é simplesmente uma técnica de gestão de conflitos, constitui também um processo de aprendizagem de novas formas de sociabilidade”.

A mediação enquanto processo, concretiza-se de forma complexa no quotidiano, e maximiza-se à medida que os actores forem criando laços e superando os obstáculos decorrentes dessa complexidade.

Dimensão sócio-pedagógica da mediação – vertente formativa e de estabelecimento de compromissos pessoais e sócio-institucionais. Acompanha projectos com objectivos preventivos e adequados à população envolvida. Possui saberes teóricos e práticos mas também representações de cada um.

A mediação esta em processo de construção no campo educacional, pois:

É difícil criar dinâmicas de (re)conhecimento da mediação, das suas vantagens e limites.

O mediador, sendo-lhe reconhecida uma autoridade moral, perde o seu poder perante o exercício de tomada de decisão.

Será então necessário:

Investir na formação, na produção de saberes adequados às realidades e contextos de emergência do novo.

Dar voz a novas formas de enfrentar os constrangimentos, novos modos de agir face à diferença numa procura de alternativas.

Investir na construção de uma identidade comum entre os membros da comunidade educativa (produzir hábitos em comum tendo em conta as diferenças sociais, a formação de base e as idades).

Mediação intercultural

Pierre, P. e Delange, N. (2006). Pratiques de mediation et traitement de létranger dans l'entreprise multiculturelle. *Espirit Critique*, Vol 6, n.º3, pp.82-108.

Por mediação intercultural, na perspectiva de **Pierre & Delange** (2004), entende-se a construção de novos percursos, aglutinando paradigmas de abertura face ao outro e à diferença. Ainda de acordo com os supracitados autores, por mediação social entende-se uma prática que visa a construção de laços sociais e por mediação comunitária, entende-se a regulação e integração social, reportando directamente ao modelo de gestão de conflitos por parte dos membros desta comunidade, para que alcancem uma melhor vivência comunitária.

Assim, enquanto a mediação social procura dar enfoque a socialização dos excluídos no quadro da sua sociedade de integração, construindo para tal interações positivas, a mediação comunitária está mais voltada para a comunidade colocando a tónica nos membros da mesma, pela definição dos próprios dos constrangimentos e potencialidades da comunidade como vector de restabelecimento da coesão social.

Como competências e deveres do mediador importa também fazer uma breve menção às que a seguir se nomeiam:

A promoção do diálogo intercultural, estimulando o respeito e o aprofundamento da diversidade cultural;

Colaborar na prevenção e resolução de conflitos socio-culturais e na definição de estratégias de intervenção social;

Colaborar activamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa;

Facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente;

Assessorar os utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados;

Promover a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições;

Respeitar a natureza confidencial da informação relativa às famílias, populações abrangidas pela sua acção.

O papel do mediador

Boqué Torremorel, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora. pp. 34-35, 53-70.

Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de Educação para a convivência*. Porto: Edições. Asa.

Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós. pp. 161-182.

O mediador desempenha um papel basilar no processo de mediação, para tal necessita de formação mas também de domínio de algumas técnicas.

Na perspectiva de Muldoon (2008) e , o mediador deverá ser capaz de:

Ser imparcial, aceitável para ambas as partes, não tem qualquer autoridade ou poder de controlar o resultado;

Ganhar a confiança de ambas as partes;

Estruturar a comunicação entre as partes para que cheguem ao seu próprio acordo.

Jares (2002, pp. 158-162) refere que o mediador deve agir de acordo com uma série de competências e princípios de actuação, denominados gerais e de procedimento sendo os princípios de carácter geral os seguintes:

Valentia e capacidade de resistência aposta numa posição constante e paciente. O primeiro acto ético do mediador deve ser a valentia.

Dinamismo e preocupação pelos outros. A sua tarefa é de ser um arquitecto que cria pontes de forma solidária e desinteressada. Deve ter capacidade e interesse em compreender a complexidade do conflito e em ajudar as partes, pelo menos, tentar resolvê-lo.

Prudência e descrição. Na sua intervenção o mediador deve ser prudente na sua análise e intervenção. Devendo agir com prudência e garantir o sigilo da informação das partes.

Confidencialidade. Para o autor este é o princípio chave de toda a mediação que deve ser e ficar claro logo de início.

Independência e imparcialidade. O mediador deve manter-se independente tanto das partes como qualquer instância do conflito. Deve evitar tomar partido.

Vasta preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupos. Ao nível da mediação formal, é importante, que o mediador, para além das características gerais e de procedimento, tenha adquirido previamente formação sobre a análise de conflitos e orientação de processos de grupos, seja, em relações humanas e desenvolvimento organizativo.

- ***Voluntariedade.*** A intervenção do mediador deve ser aceite pelas partes em conflito.

Tipos de mediação

Boqué Torremorel, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora. pp. 34-35, 53-70.

Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA. pp. 57-59, 68-72; 98-104; 126-134.

De acordo com Boqué Torremorell (2008), quando se fala de mediação encontramos três elementos presentes: “as pessoas participantes, a situação conflituosa que os afecta e o processo de comunicação que se estabelece entre elas. O mediador, na sua função co-participativa, trata da preparação do cenário para que os protagonistas possam desenvolver os objectivos fixados.”

Pruit, citado por Boqué Torremorell, (2008) explicita que a “mediação centrada no processo pretende desenvolver condições e capacidades que facilitarão as concessões e o processo de solução dos problemas. Por outro lado, a mediação centrada no conteúdo trata a substância dos temas em discussão com a terceira parte a sugerir soluções ou a tentar persuadir os negociadores para tomarem determinadas direcções.”

Torrego Seijo (2003) tipifica a mediação como “formal” e “informal”. Enquanto, na mediação formal, o processo encontra-se regulado e determinado por fases e procedimentos estabelecidos, na mediação informal, o processo, considera-o mais fluido, onde as normas são mais flexíveis (podendo o mediador ser qualquer pessoa que actue intuitivamente numa situação de conflito) sendo, neste caso, não se pretendendo necessariamente, mas uma melhoria das relações entre as pessoas.

O autor destaca que, quando se fala em mediação, encontramos três correntes diferentes, aceites de um modo geral. Uma primeira centra-se na orientação para o conteúdo ou enfoque na resolução de problemas, visando apenas conseguir o acordo, modelo tradicional linear; na segunda, a orientação é para o processo ou enfoque transformador; em que o acordo aqui é secundário, modelo transformativo e finalmente uma terceira onde a orientação surge para o conteúdo e para o processo ou enfoque comunicacional, definindo-se como o modelo circular narrativo.

Conflito

Reija, B. (1994) *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Editorial popular. Pp. 35-56

CONCEITO DE CONFLITO

O senso comum afirma que o conflito é algo negativo, sendo associado sempre à violência e ao perigo.

Teoria Psicológica

Situa o conflito dentro do marco das **motivações e das reacções individuais**.

Pode surgir de dentro (**intrapessoal** – supõe “uma situação em que forças de magnitude igual actual, simultaneamente, em direcções opostas sobre a pessoa) ou de fora da pessoa (**interpessoal** – ocorre dentro de um grupo).

Lorenz afirma que o conflito surge devido a causas **endógenas** e que, por exemplo, a agressão é um comportamento inato que, quando reprimido, irá levar ao conflito.

Outros identificam as causas do conflito como sendo de carácter **exógeno**, isto é, que surge como resposta a uma frustração provocada por estímulos externos.

Teoria Psicossociológica

Situa o conflito no contexto das **inter-relações** entre o indivíduo e o sistema social.

Definição de conflito – situação em que duas pessoas, que possuem objectivos diferentes, ou, por um lado, defendem valores contraditórios e tem interesses distintos; ou, por outro, perseguem, ao mesmo tempo e de forma competitiva, as mesmas metas.

Aspectos estruturais do conflito – *poder* (qualitativo ou quantitativo), no que diz respeito á influencia que podemos exercer sobre o outro.

Aspectos afectivos do conflito – os *estereótipos* e as *actividades* (qual a imagem que eu tenho do outro que, por sua vez, justifica a percepção sobre os resultados obtidos). Quando os elementos de um grupo estereotipado são separados para realizar uma actividade independente, que não necessita em momento algum de outra pessoa, os que fazem parte desse mesmo grupo são vistos como os melhores, mantendo-se a desvalorização dos desconhecidos.

Teoria Sociológica

Situa-se a origem do conflito na **desigualdade de poder**.

O conflito representa um desvio das normais atitudes e comportamentos humanos, pelo que deve ser eliminado através da educação e da formação.

Definição de conflito – situação em que coexistem, entre os seres vivos, metas e valores inconciliáveis ou exclusivos um dos outros.

Conflito realista (orientado para a obtenção de resultados específicos) e **Conflito expressivo** (surge provocado pela necessidade de descarregar as tensões).

Teoria Pedagógica

Ao nível da educação, associa-se o conflito á indisciplina e aos problemas de conduta.

Paulo Freire afirma que a parte oprimida deverá ter consciência da opressão e das causas do conflito. O objectivo não é que ela se torne opressora mas sim que consiga encontrar um equilíbrio para as suas relações.

Lorenzo Milani propôs um modelo educativo que busque o contínuo questionamento sobre as regras e normas estabelecidas como forma de assegurar uma participação responsável, consciente e transformadora.

O conflito deverá ser identificada como um processo, uma vez que apresenta varias etapas: causas, desenvolvimento e consequências.

Para uns, e contradizendo as tendências do senso comum, o conflito é, em princípio, positivo, pois permite diversificar as possibilidades do ser humano. Torna-se assim um promotor das trocas pessoais e sociais entre os indivíduos.

Para outros, o conflito é o caminho para a violência, na medida em que não se trata de um processo pacífico, que busca as leis e a ordem, características de “tempos de paz”.

Conflito aberto (manifesto) – todos os elementos estão conscientes da situação. É importante abordá-lo e procurar soluções construtivas, no entanto, o principal objectivo deverá ser descobrir a sua base, no sentido de evitar situações futuras.

Conflito oculto (latente) – quando as pessoas implicadas ou parte delas não são conscientes da situação de conflito. Este é de difícil percepção uma vez que está imerso nos nossos costumes e cultura.

A REALIDADE MULTICULTURAL COMO CONFLITO

Causas do conflito multicultural:

Partilha do mesmo espaço por pessoas e grupos desconhecidos ou já estereotipados.

Diferentes culturas, logo diferentes modos de entender a realidade e relacionar-se com ela. (diferenças ao nível do código, conduta, símbolos)

Grupos com necessidades iguais optam pela competição para conseguir alcançar determinadas metas.

Hierarquias, diferenças de poder ou de oportunidades de acesso ao grupo.

O conflito deve ser resolvido mas não extinto, pois o contacto com outras culturas é bastante enriquecedor. Podendo não ser pacífico, esse contacto deve ser construtivo e deve ser evitado que, caso surjam conflitos, estes sejam ocultados. O ideal será que essa situação seja aproveitada para melhorar a relação entre os envolvidos.

Para compreender um conflito multicultural é necessário compreender os factores históricos, cognitivos, culturais, sociais, económicos, etc.

Muitas vezes os conflitos permanecem no estado latente porque:

Uma das partes não está consciente e/ou não tem poder suficiente para enfrentar-se e, por consequência, aceitar a situação que a partida julga ser injusta. (Freire e a teoria da consciencialização como passo para a transformação social).

Falta de alguma das condições que leva à consciencialização do conflito (por exemplo, a falta de contacto ou o evitamento).

FASES DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Criação do grupo – reafirmar a identidade grupal ou pessoal, preparar um clima de confiança e apressado, e melhorar as habilidades de interacção do grupo.

Análise – semelhante à investigação, educação, consciencialização. O modo de percebermos o conflito em si.

Repetição do conflito – evidenciar o facto de existirem conflitos abertos, que necessitam de soluções a curto prazo, e ocultos, que necessitam de uma troca estrutural, de uma planificação a longo prazo.

Busca de soluções – negociação, mediação, transacção, confronto.

Estratégias para a planificação das trocas – definição dos objectivos (por ordem de prioridade e sequencialidade), discriminação dos recursos (humanos e outros), qual o tipo de conflito, quanto tempo e esforço podemos dedicar-lhe, quais os envolvidos.

Implementação – depende de como foram os passos anteriores. Se a resolução foi de forma positiva, então todas as partes ganharam. No entanto, poderão faltar muitas coisas, pelo que é necessário perceber o motivo, para conseguir resolver o conflito da melhor forma.

Revisão e avaliação – tarefa permanente: repensar o processo assegurando os requisitos prévios para uma boa troca (processo grupal, conhecimento das nossas percepções, análise do conflito intercultural); aprender os nossos êxitos e as nossas convicções. Pode ser uma fonte de auto-estima, de busca da confiança e da segurança necessária para sermos bons protagonistas de um processo de trocas sociais.

UNIDADE II – MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Actividade

Actividade – Conta-me como foi

Categoria: **Abordagem teórica ao tema e troca de experiências**

Tamanho do grupo: **20 elementos**

Tempo requerido: aproximadamente 90 minutos.

Espaço: Qualquer lugar com capacidade para acolher satisfatoriamente o grupo.

Objectivos: Conhecer vivências dos formandos que considerem ter tido um papel de mediadores; apresentar essas experiências ao grupo e reflectir sobre elas.

Dinamização: O formador apresentar a actividade ao grupo, começando por apresentar uma experiência sua. Seguidamente deverá solicitar ao grupo que, um a um, conta uma experiência sua em que considere que tenha tido um papel de mediador (de preferência, essa experiência deverá ser a nível profissional).

A cada apresentação o formador deve suscitar o debate entre todos os membros do grupo.

Actividade

Momento de debate - mediação informal

Visionamento de excerto do filme Páginas de Liberdade (do 27º minuto ao 48º minuto).

Dinamização: Após o visionamento do excerto do filme, o formador deverá propor ao formando que comentem a situação apresentada no filme.

Actividade

Jogo de dramatização - Simulação de mediação formal

Categoria: Análise de um caso formativo.

Tamanho do grupo: no máximo 5 elementos por subgrupo.

Tempo requerido: 50 minutos.

Material: uma caneta e duas folhas para o subgrupo.

Espaço: sala ampla

Objectivos: Trabalhar em subgrupos de modo a analisar o caso e responder aos tópicos de reflexão tendo a sua experiência e a abordagem teórica feita anteriormente.

Com este caso pretende-se que sejam trabalhadas estratégias de prevenção terciária/intervenção face a casos problemáticos.

Dinamização:

O formador ou um dos formandos deverá ler em voz alta o caso formativo para todo o grupo. Seguidamente, o grupo de formandos deverá ser dividido em sub-grupos de 5 formandos, que em conjunto irão simular uma situação de mediação e resolução de conflito.

Concluída esta etapa, todos os formandos deverão reunir-se novamente, e definir os papéis que cada um irá desempenhar no decorrer da simulação. Como tal, será necessário que dois formandos fiquem responsáveis por realizar o papel das alunas que se encontram em conflito; um formando ficará responsável por executar o papel de mediador; um outro formando deverá representar o papel de professor; e por fim, o último ficará a exercer o papel de observador.

Atribuídos os papéis passa-se para a simulação, propriamente dita. Por fim, cada subgrupo irá passar por um momento de debate e reflexão tendo como suporte os documentos de apoio disponibilizados.

Ficha de actividade

Disponibilizado aos formandos que vão realizar o papel das alunas

Considera satisfatório o processo de mediação?

Houve algum momento em que as partes se tivessem entrincheirado nas suas posições, procurando impor a sua razão pessoal?

O que o levou a abandonar a sua atitude defensiva ou hostil?

De que forma guiaram ou ajudaram os mediadores a resolver o problema?

Obteve concessões em troca de concessões?

Cedeu facilmente ao que a outra parte pretendia?

Pode explicar, em breves palavras, qual era a posição da outra parte e quais os seus interesses e necessidades?

Considera que a solução proposta poderá vir a melhorar o vosso futuro relacionamento, ou servir simplesmente para resolver o problema concreto que vos afligia?

Disponibilizado aos formandos que vão realizar o papel de observador, mediador e professor

O mediador ajudou as partes a falar sobre as suas necessidades e os seus interesses?

O que lhe pareceu mais difícil na sua actuação do mediador e porquê?

O que é que poderia ser melhorado no processo?

Que continuidade deveria ser dada ao acompanhamento desta situação?

Documentos de apoio

Disponibilizado para cada elemento do sub-grupo

Caso Formativo:

A Ana e a Luísa têm ambas 14 anos e frequentam o 9ºano numa escola situada na periferia de Lisboa. A Ana é considerada pelos colegas e professores como sendo uma aluna inteligente, curiosa, calma e participativa. A Luísa por sua vez, é considerada uma

aluna mais extrovertida, faladora e distraída. O professor Fernando, de matemática tem verificado que existe uma “rivalidade” entre as duas alunas mencionadas, pois sempre que a Ana participa a Luísa interrompe fazendo com que as atenções sejam viradas para ela. Dessa forma, a Ana tem vindo a participar cada vez menos e consequentemente a diminuir o seu desempenho escolar. O professor Fernando ao verificar que tanto a participação como o desempenho da Ana tinham diminuído consideravelmente, tomou a iniciativa de falar com a aluna em particular para saber qual era o problema que andava a afectar a Ana. Esta por sua vez, aquando da conversa tida com o professor, explicou que a sua relação com a Luísa tinha mudado, ou seja, chatearam-se uma com a outra e deixaram de ser amigas. A Ana considerava que o motivo da “zanga” prendia-se com o facto de esta ser africana e a Luísa deixar de lhe dar atenção por se começar a relacionar com um grupo de amigas caucasianas. Posto isto, o professor para tentar resolver o problema decidiu advertir a Luísa em sala de aula e perante todos os colegas da turma. O objectivo seria melhorar a relação das alunas em sala de aula, mas tal não se veio a verificar, uma vez que a Luísa sentindo-se revoltada com a situação piorou o seu comportamento em relação à Ana. Assim sendo, o professor achou por bem encaminhá-las para o gabinete de mediação para que ambas conversassem sobre o que sentiam e em conjunto resolvessem o problema.

Disponibilizado aos elementos que irão representar o observador e o mediador

Documento I - Marcas de um Modelo Transformativo – Atitudes e Técnicas

	Cenário
Clarificar os objectivos e perspectivas de todos	
Clarificar o papel do mediador perante as partes	
Usar julgamento das partes para as ajudar a esclarecer posições (ex: sobre desequilíbrios de poder, sobre má fé). Não julgar pontos de vista e decisões (suspender seu julgamento, consciente de que sabe pouco sobre as partes)	
Atitude confiante em relação às partes, seus motivos (boa fé e decência) e competências para lidar com a	

situação	
Permitir e suscitar expressão (de emoções, ideias, interesses, valores, dificuldades...) das partes, para descobrir o que nelas pode contribuir para a capacitação e reconhecimento	
Explorar ambiguidades, dilemas, conflitos internos, dúvidas das partes e sentir-se à vontade por não ter o controlo	
Concentrar-se no aqui e agora, sem se preocupar com uma visão mais ampla da solução (para não rigidificar essa visão)	
Abrir-se às declarações das partes sobre acontecimentos passados	
Integrar a intervenção do mediador como parte de uma sequência mais ampla de interacção no conflito (consciência dos ciclos de conflito, não temer fracasso e retrocessos)	
Ter sensação de êxito quando capacitação e reconhecimento ocorrem, mesmo em graus reduzidos	
Não se sentir responsável por resultados (só por criar oportunidades)	
Deslocar o foco da culpa individual para a responsabilidade social (os outros eus internos que não o eu central – o pai, professor...; o nós relacional, o grupo que se representa, o sistema mais amplo que é responsável)	
Favorecer a afirmação de cada um e a atenção ao outro (apreciação do outro, abertura ao outro, incentivando curiosidade, escuta activa e empatia)	
Favorecer a construção colaborativa de novas realidades, com objectivos comuns – nós, não fixos – construções em comunidades discursivas	

Documento II- Técnicas de Escuta-activa

Mostrar interesse

O interesse pode mostrar-se de forma não verbal, por exemplo, abanando afirmativamente a cabeça, ou de forma verbal. Se se optar pela forma verbal, é importante utilizar palavras neutras que não revelem nem acordo nem desacordo relativamente ao que a outra pessoa está a dizer, por exemplo: "Podes dizer-me mais qualquer coisa acerca disso?".

Clarificar

Clarificar significa tornar mais clara uma mensagem. Serve para obter a informação necessária para compreender melhor o que a pessoa está a dizer, ou o problema. "E tu que fizeste nessa altura?". "Há quanto tempo estão zangados?". Para facilitar a acção é costume utilizar perguntas abertas que são as que procuram provocar no interlocutor uma resposta alargada e não apenas um sim ou um não.

Parafrasear

Consiste em repetir, por palavras próprias, as principais ideias ou pensamentos expressos por quem fala. Serve para mostrar que se entendeu o que o outro disse, e permite verificar se o significado atribuído pelo emissor à mensagem é idêntico ao entendido pelo receptor. "Quer dizer, então, que para ti o problema é uma tolice." "Então, aquilo que tu me estás a dizer é..."

Fazer-se eco

É o que atrás denominámos escuta activa em sentido estrito. Consiste em dizeres por palavras tuas os sentimentos existentes por detrás do que o outro acabou de expressar. Ajuda quem fala a clarificar os seus sentimentos. "Ficas frustrado por te estarem sempre a acusar de seres o que mais falas nas aulas." "Custa-te que ele te esteja a acusar de lhe teres tirado o lanche."

Resumir

Consiste em juntar a informação que nos vai sendo transmitida, referente quer a sentimentos quer a factos. Oferece a quem fala uma boa oportunidade de corrigir ou acrescentar algo ao já dito. "Então, se bem entendi, A andou à luta com C, e tu ficaste ofendido por te considerarem o causador do conflito" ou "Falaste de A e de B, mas não entendo o que é que C tem a ver com tudo isto".

Quando um mediador escuta activamente as partes, está a compreendê-las, a ajudar a que se expressem melhor, e a facilitar a comunicação entre elas. Se, além disso, ainda estimularmos as partes a escutarem-se activamente uma à outra, estamos a dar-lhes mais recursos para poderem comunicar melhor, sem precisarem sempre da presença de um mediador.

Documento III – As doze típicas

Dá-se o nome de *doze típicas* aos doze tipos de respostas que a maior parte das pessoas utiliza quando pretende ajudar alguém a expor um problema que o aflige. São as seguintes:

As doze	Explicação	Exemplos
Mandar, orientar	Dizer ao outro o que deve fazer.	<i>Tens de..., Deves...</i>
Ameaçar	Dizer ao outro o que poderá acontecer se não fizer o que lhe dizemos.	<i>Se não fizeres isto, então... É melhor fazeres isto, caso contrário...</i>
Pregar um sermão	Aludir a uma norma externa para dizer o que o outro deve fazer.	<i>Um homem não chora. Deves ser responsável.</i>
Dar lições	Recorrer à experiência para dizer o que é bom e mau para o outro.	<i>As crianças de agora são muito mimadas, no meu tempo isto não acontecia.</i>
Aconselhar	Dizer ao outro o que é melhor para ele/ela.	<i>Deixa de estudar. Não deixes de estudar. O melhor que tens a fazer é...</i>
Consolar, animar	Dizer ao outro que o que se passa com ele tem pouca importância.	<i>Já vai passar... Não te preocupes...</i>
Aprovar	Dar razão ao outro.	<i>Estou de acordo contigo, o melhor é...</i>
Desaprovar	Não dar razão ao outro.	<i>O que dizes é uma tolice.</i>
Ofender	Desprezar o outro por causa do que diz ou faz.	<i>Até pareces parvo.</i>
Interpretar	Dizer ao outro o motivo oculto da sua atitude.	<i>O que tu queres no fundo é chamar a atenção.</i>
Interrogar	Conseguir informação do outro.	<i>Quando?, Onde?, Porquê?</i>
Ironizar	Rir-se do outro.	<i>Pois claro, deixa de estudar, vai-te embora de casa, deixa o teu namorado e vai pedir esmola pelas ruas.</i>

As *doze típicas* têm uma característica comum: são um obstáculo à comunicação, uma vez que não ajudam a pessoa que fala a ser compreendida e, portanto, a contar o que ocorreu. Todas elas incluem um juízo negativo sobre o outro (eu sei o que deves fazer e tu não; o que se passa contigo tem pouca importância; estás-me a esconder alguma coisa...), ainda que, evidentemente, não seja essa a intenção de quem as utiliza. Além disso, em todas elas, quem pretende ajudar acaba por se transformar na medida dos problemas de quem lhe fala; é pois uma ajuda centrada em quem ajuda e não em quem pede ajuda.

Fonte: Adaptado de: Torrego Seijo, J.C.. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA. pp. 57-59, 68-72; 98-104; 126-134.

UNIDADE III – GESTÃO/RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Ficha de introdução à unidade

Ficha de introdução á unidade

Perante um conflito eu...			
	Sim	Às vezes	Não
Mantenho o controlo da conversa?			
Mantenho a calma, controlo a irritação?			
Estou consciente das respostas emocionais do formando? (Sou bom observador do comportamento, emoções e sentimentos do outros.)			
Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de apenas censurar?			
Critico o acto, não a pessoa?			
Mostro-me seguro(a) e confiante?			
Evito o sarcasmo e a ridicularização do formando?			
Evito ameaças e intimidações?			
Utilizo o confronto de forma positiva?			

Data: _____

Fonte: Adaptado de: Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em Maio de 2010, no WEB site do: Instituto do Emprego e Formação Profissional:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

Actividades

Actividade - Caso formativo: “A cotovelada”

Categoria: Análise de um caso formativo.

Tamanho do grupo: 2/3 elementos por subgrupo.

Tempo requerido: 50 minutos.

Material: uma caneta e duas folhas para cada subgrupo.

Espaço: Sala ampla.

Objectivos: Trabalhar em subgrupos de modo a analisar o caso e responder aos tópicos de reflexão tendo a sua experiência e a abordagem teórica feita anteriormente.

Com este caso pretende-se que sejam trabalhadas estratégias de prevenção terciária/intervenção face a casos problemáticos.

Dinamização:

O formador ou um dos formandos deverá ler em voz alto o caso formativo para todo o grupo.

Seguidamente, o grupo de formandos deverá ser dividido em sub-grupos de 2/3 formandos, que em grupo responderão aos tópicos de reflexão.

Concluída esta etapa, todos os formandos deverão reunir-se novamente, e debater as respostas de cada grupo, sendo o formador moderador desse debate,

Tópicos para reflexão:

1. O que faria se estivesse no lugar da formadora Teresa?
2. Discuta as causas prováveis do comportamento do Pedro.

3. Neste centro de formação outros formandos apresentavam um perfil de comportamento idêntico ao do Pedro. Equacione estratégias de intervenção para lidar com este problema.

Documentos de apoio

Caso Formativo: A Cotovelada

O Pedro era um adolescente bastante instável. Com 16 anos estava a frequentar um Centro de Formação. Dizia-se que desde muito pequeno tinha sido marcado pelo ambiente familiar onde a violência frequente do pai se juntava a uma grande pobreza. Aos 5 anos perdeu a mãe.

Apesar de tudo isto e da sua experiência de insucesso escolar, na escola regular o Pedro adaptou-se bem ao centro de formação e tinha uma relação muito particular com a formadora Teresa, que tinha a seu cargo o domínio de Cidadania e Mundo Actual. Seguiu as suas aulas com interesse, respeitavam-se mutuamente e no final de cada sessão de formação ficavam muitas vezes a conversar.

Certo dia, no decorrer de uma sessão, a formadora observa que Pedro está sistematicamente distraído e irrequieto. Chama-lhe a atenção para se concentrar na actividade de aula (resolução a pares de uma ficha de análise de um texto jornalístico), mas em vão. Logo de seguida, Pedro levanta-se e deambula pela sala, enquanto o seu colega continua a actividade.

– Pedro senta-te por favor! Não vês que todos os teus colegas estão a trabalhar?! Afinal o que tens hoje?

Pedro não responde, mas também não se senta; pelo contrário, dirige-se para a janela com o olhar vazio, sem atender à presença da formadora. Então, Teresa aproxima-se dele e agarra-lhe no braço, sorrindo e pressionando-o a ir sentar-se.

– Vá Pedr...

Não termina a frase, porque Pedro sacode-a vigorosamente e dá-lhe uma forte cotovelada na cara.

– Largue-me! Não me toque! Deixe-me! - afirma bastante perturbado, repudiando o toque físico.

No dia seguinte as nódoas negras eram bastante visíveis na face da formadora Teresa.

Tópicos para reflexão:

1. O que faria se estivesse no lugar da formadora Teresa?
2. Discuta as causas prováveis do comportamento do Pedro.
3. Neste centro de formação outros formandos apresentavam um perfil de comportamento idêntico ao do Pedro. Equacione estratégias de intervenção para lidar com este problema.

Fonte: Adaptado de: Veiga Simão, A. M. e Freire, I. M. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. Acedido em Maio de 2010, no WEB site do: Instituto do Emprego e Formação Profissional:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/GESTO_DO_CONFLITO_NO_PROCESSO_FORMATIVO.pdf

UNIDADE IV – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Actividades

Actividade - O alvo

Categoria: **Dinâmica de avaliação em grupo**

Tamanho do grupo: **20 elementos**

Tempo requerido: entre 20 a 30 minutos

Material: Um alvo desenhado numa folha de cartolina ou impresso numa folha grande e marcadores de cores sortidas.

Espaço: Qualquer lugar com capacidade para acolher satisfatoriamente o grupo.

Objectivos: **Avaliar o trabalho desenvolvido.**

Dinamização: **Antes de realizar a actividade proceder à elaboração do "alvo" desenhando-o numa folha de cartolina, ou imprimindo-o numa folha A3 ou maior. O alvo deverá estar dividido em tantos quadrantes (não mais do que 4) quantos os aspectos que se pretenderam avaliar, como por exemplo: interesse das actividades realizadas, participação do grupo nas actividades, participação individual e relacionamento interpessoal. Afixar este alvo numa parede ou num quadro de modo a que possa ser visto por todo o grupo.**

Na primeira vez que a actividade for realizada, explicar ao grupo o objectivo da mesma (avaliar uma sessão, um dia ou uma semana de trabalho em relação a um conjunto de aspectos que devem ser devidamente explicitados). A seguir, explicar que cada elemento de um grupo deverá fazer quatro pintas no alvo com o marcador, uma em cada sector. Estas pintas serão colocadas mais próximas ou mais afastadas do centro do alvo de acordo com a melhor ou pior avaliação em relação a apreciação do participante. Por exemplo, se o participante considerar que o interesse das actividades foi mediano colocará a pinta no sector correspondente na zona da coroa marcada com o nº3.

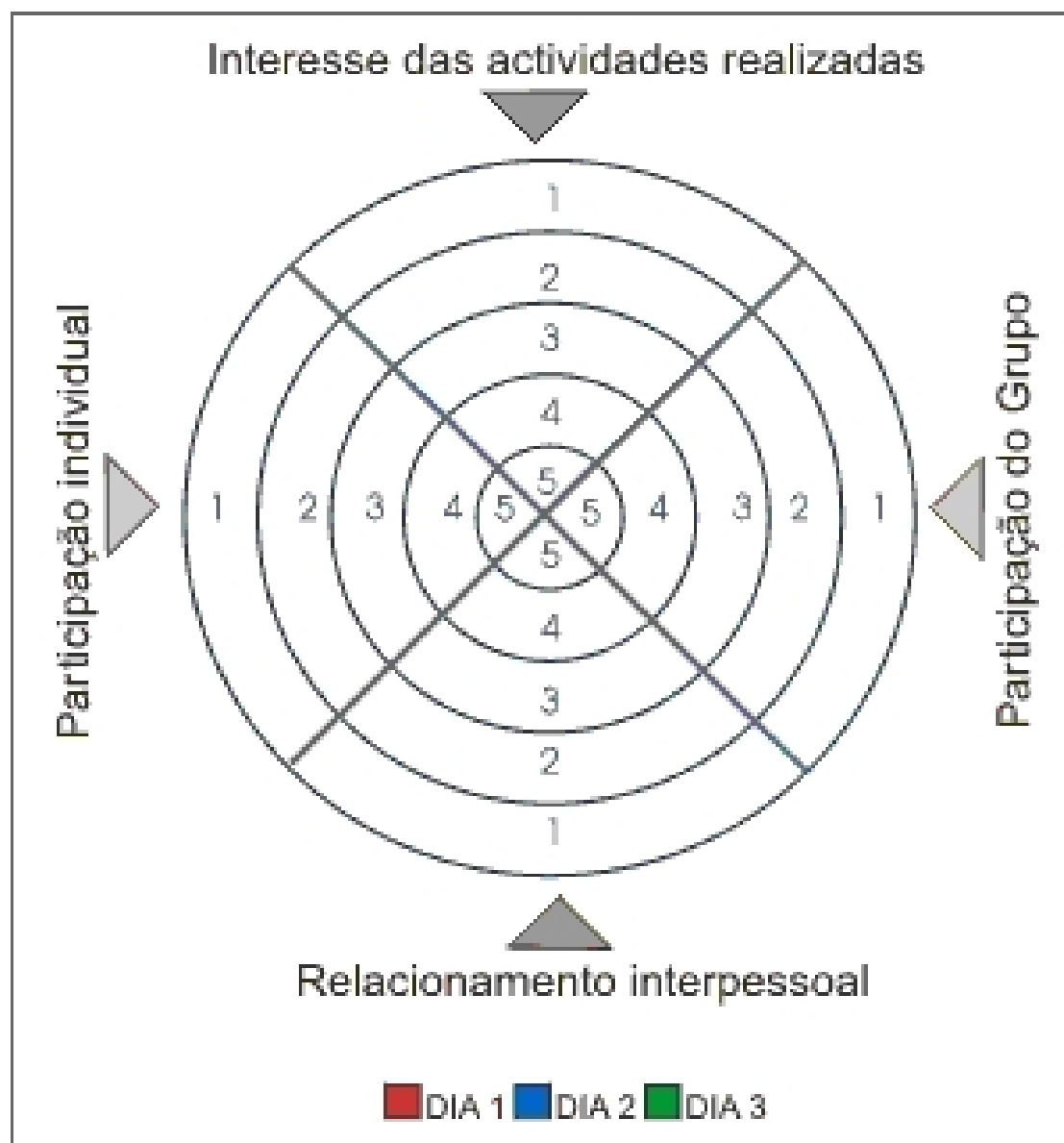
Cada participante deverá colar uma marca que represente o seu grau de satisfação relativamente a cada dia de actividade da formação. Sendo que a cor vermelha representa o primeiro dia de actividade, e a cor verde o segundo dia.

Depois de todos os participantes terem efectuado a avaliação o animador/formador deve explorar o resultado da mesma com o grupo: que aspectos foram melhor e pior avaliados? Porquê? O que podemos fazer para melhorar os resultados?

Fonte: Adaptado de www.anigrupos.org, acedido em Junho de 2011.

Ficha de actividades

Ficha da actividade – O alvo



Ficha de avaliação da formação

Nome do participante: _____

Data: _____

			Grau de satisfação(*Escala)					Observação/Comentário
			1	2	3	4	5	
Desempenho pessoal e interpessoal	Apreensão dos conceitos abordados	Mediação						
		Técnicas de mediação						
		O papel do mediador						
		Mediação de conflitos						
		Resolução/gestão de conflitos						
	Participação nas actividades							
	Sentido de responsabilidade							
	Relacionamento interpessoal							
Desenvolvimento da formação	Actividades propostas							
	Dinâmica							
	Desempenho do(s) formador(es)							
Avaliação global da formação								



* Escala

Anexo 16 – Cartaz da acção de formação “Mediação e Gestão de Conflitos”

Curso de Mediação para Alunos

Projeto de Mediação Escolar Entre Pares – ESDICA

És comunicativo?

Dinâmico?

Imparcial?

Humilde e Paciente?

Preocupado com os outros?

**Se tens estas características e queres ser
um mediador escolar...**

JUNTA-TE A ESTE PROJECTO!!

Informações sobre o curso:

Formadora – Alexandra Sousa

4 sessões de 90min (datas a definir)

Inscrições no SPO | Até dia 2 de Junho de 2012

Anexo 17 – Linhas orientadoras - Educação Intercultural (Projecto *Roma*)

Escola Adões Bermudes (CM-Alcobaça)
Centro de Atendimento aos Jovens
Estágio conducente ao grau de mestre (Instituto de Educação, UL)

PROJECTO ROMÁ

(proposta de intervenção)

Educação Intercultural

Alexandra Sousa



2011/2012

“Entendemos o interculturalismo como utopia, como processo e como método: como uma utopia que motiva a práxi; como um processo social dialéctico e conflituoso; como um guia metodológico para a acção.”

(Gimenez, 2010: 7)

Breve abordagem teórica

Cultura

Antes de abordar a perspectiva intercultural, na óptica educacional, parece-me crucial começar por (tentar) definir o conceito de cultura.

Segundo um documento oficial da UNESCO de 1982 a “cultura, no sentido lato, é o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, tradições e as crenças”.

Efectivamente, este conceito é complexo, amplo, pois inclui uma grande variedade de conhecimentos e aptidões que são adquiridas pelo homem como membro da sociedade.

Apoiando-me numa concepção de Kagitcibasi (1996), a cultura é “um organizador de significados”, sendo que o significado de determinados comportamentos varia de cultura para cultura. Seguido a mesma ideia da autora, Clanet (1990) refere que cultura pode ser entendida a partir da maneira através da qual os indivíduos produzem e percebem os significados sociais das suas práticas e das dos outros.

Educação intercultural

O interculturalismo incorpora uma visão educativa, e visa procurar o reconhecimento das diferenças, integrando-as na interacção entre os sujeitos, na busca de normas comuns para a vida social partilhada.

A perspectiva intercultural permite analisar a diversidade cultural a partir das variações e não das diferenças, das interacções e não dos confrontos, dos processos e não dos estados, dos traços culturais e não das estruturas. Esta perspectiva inscreve-se numa lógica de complexidade.

O prefixo “inter” subentende alteridade, isto é, implica uma relação, uma consciência do reconhecimento do outro na sua diferença, e tem em conta as interacções entre indivíduos, ou grupos de pertença.

A interculturalidade é vista como uma finalidade, a partir de uma lógica de identificação entre culturas que favoreça a reciprocidade. Trata-se de uma pedagogia de alteridade, promotora de abertura à diversidade cultural, social, linguística e à aquisição de comportamentos e atitudes favoráveis à diferença.

Dificuldades de adaptação à escola por parte de crianças ciganas

Segundo Diaz-Aguado (1986), as dificuldades de adaptação à escola por parte de crianças desfavorecidas devem-se ao facto de os valores e orientações familiares serem oposto aos valores e orientações do sistema educativo.

Casa-Nova (2006), de acordo com as investigações por si realizadas e apoiando-se também em investigações europeias, explica que para compreender as razões dos baixos rendimentos e níveis de escolaridade e razões de afastamento da escola das crianças ciganas é necessário conhecer os processos de socialização e educação familiar, as suas expectativas e perspectivas de vida. Esta análise permite concluir e evidenciar a presença de dois “sistemas culturais estruturalmente diferenciados”. De um lado, uma cultura de transmissão oral que valoriza o pensamento concreto e um conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo da cultura cigana. No pólo oposto, encontramos a cultura “seguida” pela escola: uma cultura de transmissão escrita, que valoriza o pensamento abstracto e o conhecimento letrado.

Vejamos um exemplo, decorrente do trabalho de Diaz-Aguado (1986):

A autora pergunta a 2 crianças, de idade igual, sobre os objectivos da escola, fazendo a seguinte questão “Porque é que tens de vir à escola?”

Respostas:

Juan (6 anos e 5 meses): “Para o recreio.”

Ana (6 anos e 7 meses): “Se não vens à escola, não estudas.”

A outras duas crianças pergunta: “A professora está lá para quê?”

Respostas:

Andrés (5 anos e 8 meses): “Para nos dar a folha.”

Enrique (6 anos e 7 meses): “Para nos ensinar.”

Como podemos constatar há uma grande variação no conteúdo da resposta, sendo que Ana e Enrique se reportam para a importância da educação, e Juan e Andrés dão uma resposta que não evidencia essa importância.

Juan e Andrés são alunos ciganos, e Ana e Henrique são *payos* (não-ciganos) de classe média. Para a autora este é um bom exemplo que reflecte claramente que o significado atribuído à escola pelas diferentes culturas não é o mesmo.

Com refere Casa-Nova (2006), a criança cigana desenvolve-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível à escola. O ritmo de vida destas crianças é, desde cedo, pautado pelo ritmo de vida dos adultos, bem como as suas formas e conteúdos de vivência do quotidiano. A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, sem imposição de horários ou regras coincidentes às regras valorizadas pela escola.

Posto isto, tanto Diaz-Aguado (1986) como Casa-Nova (2006), concluem que estes e outros factores, influenciam a percepção espacial e temporal, a estruturação do pensamento, levando a que a criança cigana percepcione os seus conhecimentos (familiares) não são considerados adequados para o desempenho que lhes é solicitado na escola.

Proposta de intervenção

Com o objectivo de promover a integração e favorecer/fortalecer as relações dentro da comunidade educativa, não só das crianças ciganas, mas também das crianças de classes

desfavorecidas, e ainda com o objectivo de quebrar preconceitos, considero que seria importante actuar neste sentido:

Modelo de currículo aberto e flexível;

Aplicação do princípio de aprendizagem significativa, ou seja, adaptar os conteúdos e actividades aos esquemas previamente adquiridos;

Transformar determinadas experiências escolares: iniciá-los com manipulações directas de objectos, incluindo o processo de reflexão e formalização abstracta necessária;

Proporcionar-lhe determinadas experiências de natureza educativa que lhe permitam obter êxito e reconhecimento social e escolar, por exemplo, apresentar um objecto, elaborar um plano, executar uma série de actividades que exijam algum esforço, promover uma avaliação com reconhecimento.

Neste sentido, esta proposta compreenderia um trabalho contínuo, desde o pré-escolar e até ao fim do 1º ciclo.

Como levar a cabo este trabalho?

Levar a cabo uma alteração para um currículo aberto e flexível pode, inicialmente, trazer vários problemas, tanto a nível do projecto educativo de cada escola, como a nível do desinteresse por parte dos professores e encarregados de educação.

Assim sendo, no primeiro momento o objectivo seria sensibilizar a direcção e toda a comunidade educativa para problemática e para as vantagens que a aplicação do princípio de aprendizagem significativa tem para que, futuramente, as crianças tenham um maior aproveitamento educativo, sem esquecer, claro, a componente social inerente a esta proposta.

No segundo momento, seria essencial investir na formação dos professores.

Finalmente, cada escola, com o apoio de um técnico especializado, construí-la o seu plano de actividades apoiando-se nos objectivos desta proposta.

Referências bibliográficas

Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*. N.º2, pp. 155-182

Clanet, C. (1990). *L' Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.

Díaz-aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.

Giménez R. (2010). *Mediação Intercultural*. Caderno de Formação 04. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).

Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures - A view from other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexo 18 – Linhas orientadoras (Projecto *Roma*)

PROJECTO ROMÁ

ALBERTO GUERREIRO

SANDRA GONÇALVES

JOÃO CARLOS MOTA

ALEXANDRA SOUSA

Município de Alcobaça

O “Projecto Romá” nasce da constatação das fracas competências ao níveis do “Ser”, do “Estar”, do “Fazer”, do “Criar”, do “Saber” e do “Ter”, no seio da comunidade cigana exigindo estratégias “curativas” que obriguem a uma intervenção integrada envolvendo diversas valências. Considerando a comunidade cigana no Concelho de Alcobaça como um grupo algo disperso com condições habitacionais diferentes, e com poucos focos de inserção na comunidade local, verifica-se desde há vários anos que esta comunidade deixou de ter características itinerantes, tipicamente ciganas.

Exige-se uma acção concertada e coerente através de uma equipa multidisciplinar e interdisciplinar, formalizada numa relação que funcione como agente possibilitador da resolução dos problemas e de mudança social para a sustentabilidade de futuras acções de prevenção. Exige-se a necessidade de uma intervenção em que a comunidade não-

cigana crie oportunidades para a inserção da comunidade cigana, oferecendo as condições necessárias para que se alcancem os objectivos numa perspectiva de empowerment. Assim, parece importante deixar a comunidade cigana falar sobre os seus problemas, as suas dificuldades e as suas virtudes, no fundo, dar-lhes a palavra.

O modelo inerente à intervenção centra-se na integração social como um resultado que decorre da convergência de duas dinâmicas: a inclusão e a inserção. A inclusão surge da abertura dos sistemas sociais como base de suporte e de criação oportunidades. A dinâmica de inserção emerge do individuo em situação de exclusão, da sua motivação e vontade para aproveitar as oportunidades criadas pelos sistemas sociais.

Neste sentido, este processo de interacção possibilita igualmente o desenvolvimento das competências profissionais e sociais dos(as) técnicos(as) que se revelam importantes na interacção das dinâmica e do diálogo com as famílias de etnia cigana. Envolvendo um Antropólogo, um Psicólogo, uma Educadora Social e uma educadora Intercultural, o “*Projecto Romá*” decorre de várias abordagens de intervenção que passamos a elencar.

A ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA

A abordagem antropológica levará em conta as segmentações identitárias internas e as «Leis» próprias, que presidem à contínua (re)construção e defesa de fronteiras identitárias internas e interétnicas, sem que essa dimensão invada a totalidade do espaço de compreensão e explicação, e a dimensão das relações interétnicas, que exige dar voz e expor a dinâmica identitária dos grupos colocados historicamente numa relação de aculturação antagonista assimétrica, com dominantes (que tendem a monopolizar a «identidade nacional») e marginalizados (que exigem uma integração sem assimilação, baseada no respeito inter-identitário pela diversidade cultural, isto é, em políticas de reconhecimento). Partindo desta estratégia integrativa, será proposto a activação de um *observatório sobre a «comunidade cigana* do Concelho de Alcobaça.

Esta abordagem necessita evitar algumas assunções etnocêntricas eventuais quando se aborda o «outro» e que recorrentemente coincidem com a própria assunção da etnia dominante e que ao ocorrer pode por em causa, mesmo que inconscientemente, o resultado final do trabalho. O trabalho antropológico deverá ter então como base os códigos culturais definidos que regulam a comunidade cigana de Alcobaça. Entre eles, a codificação da própria organização social da comunidade que como é sabido se estrutura em grande medida a partir de um parentesco compreendendo várias gerações, tipificado pela família extensa.

À partida, deve ser tido em conta a longa tradição da presença de comunidade cigana em Portugal (remonta à segunda metade do século XV), o que faz dela uma realidade com um peso histórico e sociocultural significativo dentro do contexto nacional.

Por sua vez, a diferenciação sociocultural que caracteriza a comunidade, bem como o seu modo de vida nómada, errante e com código de conduta que se distinguem pela norma vigente, tem potenciado que o cigano seja objecto de fortíssima discriminação e desconfiança em Alcobaça, como, aliás, em todo Portugal. Contudo, apesar desta marginalização, umas vezes imposta e outras voluntárias, a realidade aponta para o crescimento de factores de enraizamento da comunidade no concelho de Alcobaça que importa descortinar e compreender melhor.

Uma das características que contribuem para esse facto é aquela que aponta para alterações socioculturais que a comunidade tem vindo a assumir nas últimas décadas. Desde logo, na alteração do seu modo de vida nómada para sedentário e pela propensão à sua concentração no aglomerado urbano. Este facto concorre para a manifestação progressivas de expressões (ainda que lentas) de aculturação do que pode ser entendido como o social comum (ou socialmente aceite) e de regeneração cultural (em contra-ciclo com o seu carácter tradicional), por exemplo, entre os grupos etários mais jovens também eles seduzidos pelos estímulos do modo de vida contemporâneo.

Ainda assim, a comunidade na sua grande maioria é resistente à descaracterização e continua a manifestar algumas das suas mais tradicionais feições distintivas: uma sociedade muito fechada em si mesma, com uma grande solidez étnica e uma singularidade cultural que fazem dela um dos grupos sociais mais bem preservados (do ponto de vista antropológico) no mundo.

Contudo essa solidez étnica cujos um dos seus mecanismos se repercute na pouca integração na sociedade que as acolhe revela igualmente repercussões negativas como as reveladas pelos índices de escolaridade dos grupos ciganos e pelos contextos residenciais precários. A estas repercussões associa-se o facto do grupo étnico cigano ser aquele que os alcobacenses mais rejeitam e discriminam, sendo igualmente alvo de discriminação institucional por parte do Estado, denotando-se problemas evidentes de exclusão social.

A investigação e posterior acção a encetar parte no sector da antropologia essencialmente de três vertentes, com graus de complexidade bem diversos mas que se baseia numa perspectiva interétnica da acção:

Uma vertente sociográfica, de cariz etnográfica (caracterização da comunidade);

Uma vertente interdisciplinar, centrada na problemática das relações interétnicas e que remete para o descortinar dos processos inter-identitários (relação da comunidade com a sociedade local);

Uma vertente metodológica de proximidade interétnica sustentada em acções de programação cultural, educativa e social (valorização e sensibilização para a cultura étnica cigana).

A **perspectiva das relações interétnicas** envolve obrigatoriamente uma dinâmica interdisciplinar permitindo reunir uma abordagem complementar e abrangente da realidade em causa. Nesta perspectiva, a informação biográfica e etnográfica pode assim ser confirmada pelas dinâmicas relacionais de forma mais eficiente do que pela mera descrição de formas sociais isoladas e fixas.

A ABORDAGEM PSICOLÓGICA

Não podemos esquecer que a cultura cigana percepciona o trabalho como uma ocupação livre e flexível, identificada com o negócio (venda ambulante) onde não se impõem ritmos, horários e produções, já que, o povo cigano não está habituado a planear, mas a viver o dia-a-dia. Assumindo dificuldades claras em aceitar um horário, o cigano gosta de ser ele a tomar as decisões. Porém, a falta de habilitações literárias não lhes permite acederem a certas profissões, sendo que, para a maioria, a única ocupação é o trabalho por conta própria nas feiras e mercados conferindo-lhes um certo nível de autonomia.

Assim sendo, ao longo dos anos, apesar de constantemente expostos a múltiplas influências e pressões, a comunidade cigana em Alcobaça parece ter conseguido preservar uma identidade e alguma capacidade de adaptação e sobrevivência. Por outro lado, a comunidade local foi criando resistências em relação à comunidade cigana, pelo que, os movimentos de aproximação devem ser mútuos, ou seja, a comunidade cigana e a comunidade local devem ter as condições necessárias à inclusão e à inserção, sendo a inclusão um processo com origem na comunidade local, criando condições sociais, educacionais e pré-profissionais; e a inserção como um esforço da comunidade cigana no sentido de se adaptar a mudanças necessárias a este processo.

A vertente educacional.

Mais uma vez, parece ser mais fácil começar pela escola. Apesar da comunidade cigana considerar a família como a primeira instituição educativa, cabendo aos pais ciganos fornecer uma educação que promova a autonomia, a responsabilidade e os valores comunitários, sendo a escola para a etnia cigana, uma instituição algo estranha que transmite normas que o cigano não compartilha, parece mais fácil propor a mudança aos mais novos através de actividades inovadoras e criativas num contexto não formal, com acompanhamento sistemático de técnicos habilitados.

Neste contexto, as várias valências envolvidas no projecto devem trabalhar com objectivos comuns, cabendo à psicologia clínica um papel activo na relação de proximidade com as famílias da comunidade cigana, numa perspectiva mais

individualizada, sistematizando processos, identificando focos de conflito, promovendo acções de treino e reconhecimento de competências próprias, sempre com o objectivo de promover e facilitar a mudança individual e grupal, sugerindo e possibilitando a escolha de alternativas para comportamentos mais adaptativos/funcionais.

Eis algumas áreas importantes que devem estar na linha da frente na vertente psicológica:

Prevenir e combater a frequência de ambientes de risco e a adopção de comportamentos desviantes por parte das crianças e jovens, ajudando na promoção de actividades de ocupação de tempos livres seguras e saudáveis como modelo de socialização alternativo aos cafés e bares e incentivando a participação cívica, social e a autonomização de projectos protagonizados pelos destinatários (estimulando o empreendedorismo e a co-responsabilização).

Reconhecimento dos locais de intervenção através do contacto com as famílias (quebra gelo), estabelecimento de laços de confiança, promovendo competências de saber estar em grupo e reconhecimento de competências pessoais.

Levantamento dos conflitos existentes - origem e motivo, dentro da comunidade e entre comunidade cigana e não – cigana.

Identificar as figuras de liderança das famílias sensibilizando-as para a necessidade de efectuar algumas mudanças.

Levantamento das expectativas da população face à possibilidade de melhoramento das condições de habitabilidade.

Dinamização de acções relativas aos deveres e direitos, direito à cidadania.

Necessidade de dinamização de acções de sensibilização de economia doméstica e gestão da vida quotidiana.

Participação em programas de sensibilização para a necessidade de cumprimento de horários.

Promover as trocas entre meios culturais, geograficamente diversificados.

Promoção de um clima adequado ao sucesso escolar e educativo, incentivando e reforçando a participação das famílias ciganas no processo educativo

Desenvolver competências pessoais, familiares e comunitárias, utilizando as diferentes formas de comunicar, valorizando a criatividade e o interesse pelas artes, pela leitura e pela escrita

Motivar as crianças e famílias através do apoio escolar, para os benefícios da escola no seu projecto de crescimento.

Participação na criação e implementação de respostas educativas adequadas a crianças e jovens que já abandonaram a escola sem concluírem a escolaridade básica.

Co-responsabilização das famílias no processo de supervisão parental com vista ao sucesso escolar e a transição para a vida adulta.

Incutir regras de trabalho e hábitos de higiene, ocupação dos tempos livres de uma forma saudável.

Participar na organização de eventos que proporcionem o contacto com as famílias, criando sentimentos de confiança, combatendo o desinteresse da família em relação à escola e à própria sociedade.

Promoção de actividades de prevenção do abandono escolar, identificando os factores que contribuem para a desmotivação da aprendizagem e promovendo o sucesso escolar, dentro e fora da escola, com o desenvolvimento do treino de competências pessoais, escolares e sociais através de metodologias de educação formal e não formal.

Participação no desenvolvimento de Planos de Formação direccionados para a valorização e desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Gestão das Emoções e Motivação e Técnicas de Comunicação Assertivas).

A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Diagnóstico Social (População Alvo – Comunidade Cigana e Comunidade Local)

Elaboração de inquéritos, por parte da equipa multidisciplinar, para aplicação na comunidade cigana e comunidade local.

- Realização de entrevistas a fim de recolher informação qualitativa com vista a compreender como são sentidos os constrangimentos inerentes às problemáticas identificadas, e reconhecer potencialidades do grupo estudado.
- Aproximação/aceitação por parte da população da equipa técnica do projecto para potenciar a intervenção.

Elaboração de inquéritos, por parte da equipa multidisciplinar, para aplicação na comunidade cigana e comunidade local; Realização de entrevistas a fim de recolher informação qualitativa com vista a compreender como são sentidos os constrangimentos inerentes às problemáticas identificadas, e reconhecer potencialidades do grupo estudado; Aproximação/aceitação por parte da população da equipa técnica do projecto para potenciar a intervenção; Sistematização e avaliação dos dados obtidos;

Definição de Objectivos(População Alvo – Comunidade Cigana e Comunidade Local)

Definição da intervenção por áreas de abrangência; Definição das acções e actividades a desenvolver; Definição dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários.

Higiene e Saúde(População Alvo – Comunidade Cigana)

Sensibilização/acompanhamento individual e em sessões de grupo para a importância da higiene na promoção da Saúde; Higiene pessoal.

Higiene habitacional; Higiene e comportamentos de risco; Hábitos de higiene; Sensibilização e/ou acompanhamento às instituições de Saúde para:Saúde Materna, Saúde Infantil, Plano Nacional de Vacinação, Planeamento familiar, Consultas de rotina, Outros; Informação sobre funcionamento das várias instituições de Saúde, regras a respeitar e comportamentos a adoptar.

Educação Alimentar(População Alvo – Comunidade Cigana)

Sensibilização/acompanhamento individual e em sessões de grupo para:Hábitos e horários alimentares; Escolhas alimentares e gestão financeira do orçamento familiar; Alimentação e Saúde.

Educação Escolar (População Alvo – Comunidade Cigana Crianças)

Sensibilização/ motivação dos pais para importância dos filhos frequentarem o ensino pré-escolar e escolar.

Criação do espaço Romá – Criança com duas vertentes:Apoio a crianças (e mães) com menos de 3 anos; Apoio às crianças em idade escolar na realização dos TPC's; Mediação Escola/Comunidade Cigana; Sensibilização individual e/ou de grupo para comportamentos e regras escolares dos alunos e familiares; Acompanhamento dos encarregados de Educação às reuniões escolares.

Bem-Estar e Conforto(População Alvo – Comunidade Cigana)

(Re)qualificação do espaço habitacional , incentivando a pequenos melhoramentos, que possam repercutir num aumento considerável do conforto.

Animação Socio- Cultural

Promoção de Intercambio Cultural, entre comunidade cigana e local

Organização/Participação da comunidade cigana nas festas escolares e/ou locais

Dança; Gastronomia; Costumes e tradições; Artesanato

Formação de Adultos

Sensibilização e encaminhamento para cursos de alfabetização e de formação qualificante.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL

Cultura

Antes de abordar a perspectiva intercultural, na óptica educacional, parece-me crucial começar por (tentar) definir o conceito de cultura.

Segundo um documento oficial da UNESCO (1982) “cultura, no sentido lato, é o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, tradições e as crenças”.

Efectivamente, este conceito é complexo, amplo, pois inclui uma grande variedade de conhecimentos e aptidões que são adquiridas pelo homem como membro da sociedade.

Apoiando-me numa concepção de Kagitcibasi (1996), a cultura é “um organizador de significados”, sendo que o significado de determinados comportamentos varia de cultura para cultura. Seguido a mesma ideia da autora, Clanet (1990) refere que cultura pode ser entendida a partir da maneira através da qual os indivíduos produzem e percebem os significados sociais das suas práticas e das dos outros.

Educação intercultural

O interculturalismo incorpora uma visão educativa, e visa procurar o reconhecimento das diferenças, integrando-as na interacção entre os sujeitos, na busca de normas comuns para a vida social partilhada.

A perspectiva intercultural permite analisar a diversidade cultural a partir das variações e não das diferenças, das interacções e não dos confrontos, dos processos e não dos

estados, dos traços culturais e não das estruturas. Esta perspectiva inscreve-se numa lógica de complexidade.

O prefixo “inter” subentende alteridade, isto é, implica uma relação, uma consciência do reconhecimento do outro na sua diferença, e tem em conta as interacções entre indivíduos, ou grupos de pertença.

A interculturalidade é vista como uma finalidade, a partir de uma lógica de identificação entre culturas que favoreça a reciprocidade. Trata-se de uma pedagogia de alteridade, promotora de abertura à diversidade cultural, social, linguística e à aquisição de comportamentos e atitudes favoráveis à diferença.

Dificuldades de adaptação à escola por parte de crianças ciganas.

Segundo Diaz-Aguado (1986), as dificuldades de adaptação à escola por parte de crianças desfavorecidas devem-se ao facto de os valores e orientações familiares serem oposto aos valores e orientações do sistema educativo.

Casa-Nova (2006), de acordo com as investigações por si realizadas e apoiando-se também em investigações europeias, explica que para compreender as razões dos baixos rendimentos e níveis de escolaridade e razões de afastamento da escola das crianças ciganas é necessário conhecer os processos de socialização e educação familiar, as suas expectativas e perspectivas de vida. Esta análise permite concluir e evidenciar a presença de dois “sistemas culturais estruturalmente diferenciados”. De um lado, uma cultura de transmissão oral que valoriza o pensamento concreto e um conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo da cultura cigana. No pólo oposto, encontramos a cultura “seguida” pela escola: uma cultura de transmissão escrita, que valoriza o pensamento abstracto e o conhecimento letrado.

Vejamos um exemplo, decorrente do trabalho de Diaz-Aguado (1986):

A autora pergunta a 2 crianças, de idade igual, sobre os objectivos da escola, fazendo a seguinte questão “Porque é que tens de vir à escola?”

Respostas:

Juan (6 anos e 5 meses): “Para o recreio.”

Ana (6 anos e 7 meses): “Se não vens à escola, não estudas.”

A outras duas crianças pergunta: “A professora está lá para quê?”

Respostas:

Andrés (5 anos e 8 meses): “Para nos dar a folha.”

Enrique (6 anos e 7 meses): “Para nos ensinar.”

Como podemos constatar há uma grande variação no conteúdo da resposta, sendo que Ana e Enrique se reportam para a importância da educação, e Juan e Andrés dão uma resposta que não evidencia essa importância.

Juan e Andrés são alunos ciganos, e Ana e Henrique são payos (não-ciganos) de classe média. Para a autora este é um bom exemplo que reflecte claramente que o significado atribuído à escola pelas diferentes culturas não é o mesmo.

Com refere Casa-Nova (2006), a criança cigana desenvolve-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível à escola. O ritmo de vida destas crianças é, desde cedo, pautado pelo ritmo de vida dos adultos, bem como as suas formas e conteúdos de vivência do quotidiano. A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, sem imposição de horários ou regras coincidentes às regras valorizadas pela escola.

Posto isto, tanto Diaz-Aguado (1986) como Casa-Nova (2006), concluem que estes e outros factores, influenciam a percepção espacial e temporal, a estruturação do pensamento, levando a que a criança cigana percepcione os seus conhecimentos (familiares) não são considerados adequados para o desempenho que lhes é solicitado na escola.

Proposta de intervenção

Com o objectivo de promover a integração e favorecer/fortalecer as relações dentro da comunidade educativa, não só das crianças ciganas, mas também das crianças de classes desfavorecidas, e ainda com o objectivo de quebrar preconceitos, considero que seria importante actuar neste sentido:

Modelo de currículo aberto e flexível;

Aplicação do princípio de aprendizagem significativa, ou seja, adaptar os conteúdos e actividades aos esquemas previamente adquiridos;

Transformar determinadas experiências escolares: iniciá-los com manipulações directas de objectos, incluindo o processo de reflexão e formalização abstracta necessária;

Proporcionar-lhe determinadas experiências de natureza educativa que lhe permitam obter êxito e reconhecimento social e escolar, por exemplo, apresentar um objecto, elaborar um plano, executar uma série de actividades que exijam algum esforço, promover uma avaliação com reconhecimento.

Neste sentido, esta proposta compreenderia um trabalho contínuo, desde o pré-escolar e até ao fim do 1º ciclo.

Como levar a cabo este trabalho?

Levar a cabo uma alteração para um currículo aberto e flexível pode, inicialmente, trazer vários problemas, tanto a nível do projecto educativo de cada escola, como a nível do desinteresse por parte dos professores e encarregados de educação.

Assim sendo, no primeiro momento o objectivo seria sensibilizar a direcção e toda a comunidade educativa para a problemática e para as vantagens que a aplicação do princípio de aprendizagem significativa tem para que, futuramente, as crianças tenham um maior aproveitamento educativo, sem esquecer, claro, a componente social inerente a esta proposta.

No segundo momento, seria essencial investir na formação dos professores.

Finalmente, cada escola, com o apoio de um técnico especializado, construí-a o seu plano de actividades apoiando-se nos objectivos desta proposta.

LINHAS GERAIS DE ACÇÃO DAS DIVERSAS VALÊNCIAS

A necessidade da presente iniciativa visa dar resposta profissional à solicitação de pesquisa e acção sobre a «comunidade cigana do Concelho de Alcobaça». Trabalho esse a tomar lugar num âmbito técnico e científico mais transversal e que deverá contemplar as várias disciplinas/valências essenciais à sua concretização como a acção e educação social, a sociologia, a antropologia, a psicologia clínica e social e a educação intercultural.

FASES PRIMORDIAIS

O desenvolvimento do trabalho deverá compreender dois momentos centrais (preparação e acção) que se subdividem em 5 fases (2 preparatórias e 3 executórias):

Fase 1 (P1: Preparatória) – Indispensável será o estabelecimento de um pré-diagnóstico da realidade cigana em Alcobaca e que deverá ter como suporte níveis de investigação desenvolvidos anteriormente sobre este tema, bem como o manancial informativo disponibilizado pelas entidades que no terreno desenvolvam já um trabalho contínuo junto desta comunidade. No fundo, trata-se de recolher todo o reportório informativo possível de modo não somente cria uma base de dados actualizada mas sobretudo como meio de preparação a acção a desenvolver. De referir que esta fase deverá envolver todas as áreas de intervenção contempladas no projecto: antropologia, acção social, sociologia, educação e psicologia social.

Fase 2(P2: Preparatória) – complementar ao pré-diagnóstico será a activação de um Inquérito Sócio Demográfico e um levantamento das representações sociais da comunidade cigana em relação à comunidade autóctone local e vice-versa. O dado coligido pelo inquérito é importante uma vez que nos permite encarar o terreno com mais segurança de conhecimento sobre a realidade que envolve a perspectiva inter-étnica. A especificidade deste levantamento obriga a um trabalho de parceria entre a área da antropologia, psicologia e educação social, com porventura um complemento estatístico da sociologia.

Fase 3 (E1: Executória) – a primeira fase executória compreende um trabalho de investigação antropológica ao nível da sociografia da etnia cigana. Fundamenta-se na caracterização etnográfica da comunidade cigana alcobacense e deverá beneficiar de alguma parceria da área da sociologia e psicologia social. A tarefa centrar-se-á obrigatoriamente na análise identitária do «*outro*» cigano, definindo e contextualizando estereótipos e estigmas culturais e compreendendo, *a la limite*, o lugar de *outsiders* de referência.

Fase 4 (E2: Executória): a segunda fase executória complementa a primeira e deverá ter como fim o objecto central da investigação e acção antropológica que se funda no descortinar dos processos inter-identitários (relação da comunidade com a sociedade local). Para o sucesso desta acção torna-se fundamental a obtenção dos resultados da segunda fase preparatória (inquérito das representações sociais). Por sua vez, a concretização desta fase permitirá a efectivação da fase seguinte que se centra no despoletar de níveis de proximidade inter-étnica.

Fase 5 (E3: Executória): a terceira fase executória deverá então compreender a aplicação do conhecimento adquirido em projectos de proximidade interétnica sustentada em acções de programação cultural, educativa e social que correspondam em última análise à valorização e sensibilização para a cultura étnica cigana no concelho de Alcobaça. Esta acção envolve obrigatoriamente todas as áreas (a partir de tarefas interdisciplinares entre as áreas envolvidas no projecto Romá) e deverá ter uma expressão material junto da comunidade (através de exposições, conferencias, workshops, encontros, reuniões, publicações, etc.). De referir que estes projectos deveram ser pensados nos dois sentidos da sociedade alcobacense: da comunidade local para os ciganos e dos ciganos para a comunidade local.

Plano de acção

Fase	Acção	Áreas de intervenção	Resultado
P1	Pré-diagnóstico	Todas	Levantamento prévio da informação disponível sobre a realidade da etnia cigana.
P1	Inquérito	Antropologia Psicologia Educação Social	Representações sociais da comunidade cigana sobre a comunidade local e desta sobre a etnia cigana

E1	Investigação de terreno	Antropologia	Sociografia da comunidade cigana: etnografia cigana de Alcobaça.
E2	Investigação de terreno	Antropologia	Descortinar dos processos inter-identitários (relação da comunidade com a sociedade local)
E3	Programação cultural, social e educativa.	Antropologia Acção social Sociologia Educação Psicologia social	Implementação de projectos de proximidade interétnica sustentada em acções de programação cultural, educativa e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De mencionar, que este trabalho é necessariamente uma acção de longa duração cujos resultados *à priori* estão envoltos numa grande incógnita devido não só à grande complexidade que caracteriza o grupo étnico cigano mas igualmente às contingências específicas conhecidas que distinguem a comunidade desta etnia em Alcobaça.

Para o sucesso da acção no seu todo, deve ser de igual modo encarado a constituição na equipa de trabalho compreendendo elementos que desenvolvam funções exclusivamente para o projecto, uma vez que os técnicos responsáveis pelas diversas áreas assumem responsabilidades importantes outros projectos de igual relevância e interesse para o Município de Alcobaça e do qual se torna impossível ou inconveniente se desassociarem.

Finalmente, para além das parcerias fundamentais a concretizar com as entidades que desenvolvem trabalho continuado junto da etnia cigana de Alcobaça (Segurança Social; Escolas; Comissão de Apoio a Menores; Associação Barafunda, etc.) é de considerara efectivação de protocolos com centros de investigação do ensino superior especializados nesta temática. Neste sentido, sugere-se o contacto atempado, desde já, com duas instâncias: uma entidade regional, o Centro de Formação Para Cursos de Especialização Tecnológica do IPL que desenvolve actualmente um projecto de mediação sociocultural na Escola Frei Estêvão Martins no âmbito do curso de especialização tecnológica de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário e, na área específica da antropologia, uma entidade de âmbito nacional, o Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas da FCSH/UNL, com um conjunto de trabalho científica de reconhecido valor e importância, inclusivamente com experiência de investigação em contextos locais (p. ex. Sintra).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*. N.º2, pp. 155-182

Clanet, C. (1990). *L' Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Díaz-aguado, M. J. (1986) El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: C.I.D.E.

Giménez R. (2010). *Mediação Intercultural*. Caderno de Formação 04. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).

Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures - A view from other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexo 19 – Planificação da acção de formação inicial de voluntários

Formação	Formação Inicial de Voluntários
Formador(es)	Diana Carreira e Alexandra Félix Sousa
Local	<i>A definir</i>
Data	19 de Maio de 2012

PLANO DE FORMAÇÃO

Pertinência/ Enquadramento

A Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que estabelece as bases de enquadramento jurídico do Voluntariado, prevê que o Voluntário tenha o direito de “ter acesso a programas de formação inicial e contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento do seu trabalho de voluntário”(capítulo III, artigo 7º, ponto 1, alínea a))

Finalidades

A finalidade desta formação é integrar teoricamente os formandos quanto ao Voluntariado.

Destinatários

São destinatários deste plano de formação todos os voluntários inscritos no Banco Local de Voluntariado de Alcobaça, que ainda não foram sujeitos à formação inicial de voluntários.

Metodologias e Estratégias de formação

Esta formação tem um carácter teórico-prático, tentando intercalar ambas as metodologias com o objectivo de dar oportunidade aos formandos de

Temos como objectivo principal que esta formação constitua um espaço de aprendizagem onde os formandos discutam princípios, desenvolvam competências de reflexão sobre as situações vividas e participante afincadamente nas dinâmicas propostas de modo a desenvolverem as suas competências pessoais, interpessoais e sociais.

Temáticas, Objectivos específicos, Conteúdos, Estratégias formativas

Para a concretização deste ponto do guia de formação optámos por realizar um quadro que compreende os objectivos específicos, conteúdos e estratégias formativas para cada uma das unidades de formação.

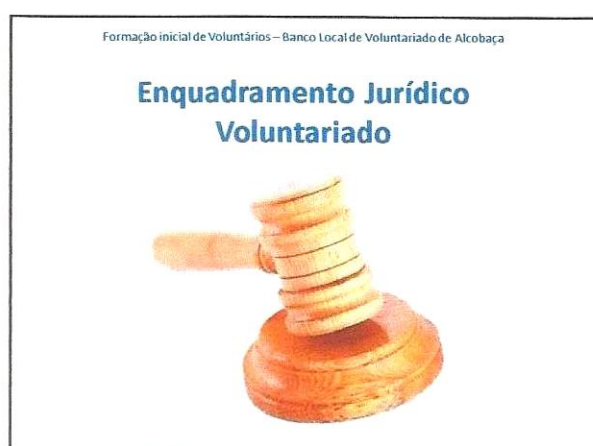
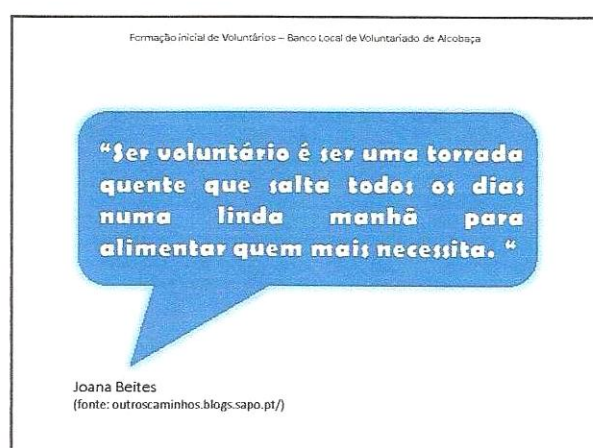
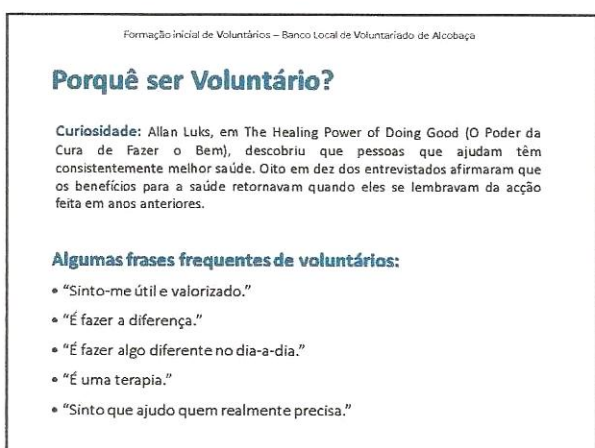
Temática	Subtemática	Objectivos	Conteúdos	Estratégias formativas
I Apresen- tação	I.1 Quebra gelo, aquecimento e motivação	Facilitar o relacionamento interpessoal do grupo através de um quebra-gelo	Pessoais	Dinâmica de grupo – “Este sou eu”
	I.2 Introdução à temática	Apresentar conceitos a ser abordados na acção de formação		Exposição; Vídeo “Sê voluntário, faz a diferença! 2011, Ano Europeu do voluntariado”
II Enqua- dramento jurídico	II.1 Legislação aplicável ao Voluntariado	Dar a conhecer aos formandos a legislação aplicável ao voluntariado	Conceito de voluntariado e voluntário; Direitos e deveres do voluntário; etc	Exposição
	II.2 Concepção de Voluntariado	Perceber o significado que os formandos atribuem ao voluntariado		Dinâmica de grupo – “Dinâmica da frases”
III O voluntá- rio	III.1 Perfil do voluntário	Apresentar as características e as competências que o voluntário deve ter/desenvolver;	Características do voluntário; Competências	Exposição
	III.2 Motivação	Promover a motivação dos formandos	Razões para ser voluntário	Exposição Vídeo “Atitude é tudo”
IV Balanço/		Questionar os formandos quanto aos pontos fortes e		Vídeo “Testemunhos voluntário

Avaliação da formação		fracos da formação; Levantar outras necessidades formativas.		Cruz Vermelha Portuguesa” <i>Feedback;</i> Ficha de avaliação
------------------------------	--	---	--	---

Planificação da formação

Temática	subtemática	Duração
I Apresentação	I.1 Quebra gelo, aquecimento e motivação	40min
	I.2 Introdução à temática	5min
II Enquadramento jurídico	II.1 Legislação aplicável ao Voluntariado	45min
	II.2 Conceito de Voluntariado	45min
INTERVALO		15min
III O voluntário	III.1 Perfil do voluntário	15min
	III.2 Motivação	25min
IV Balanço/Avaliação da formação		20min
TOTAL		3 horas e 30 minutos (aproximadamente)

Anexo 20 – Diapositivos da acção de formação inicial de voluntários



Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro

- Bases de enquadramento jurdico do voluntariado;
- Define os princpios enquadramentos da actividade voluntria;
- Delimita com preciso o conceito “voluntariado”;
- Contempla um conjunto de medidas consubstanciadas em direitos e deveres dos voluntrios e das organizaes promotoras atravs do compromisso livremente assumido.

Voluntariado (artigo 2º)

“Conjunto de aces de interesse social e comunitrio realizadas de forma desinteressada por pessoas, no mbito de projectos, programas e outras formas de intervenao ao servio dos individuos, das familias e da comunidade, desenvolvidas sem fins lucrativos por entidades pblicas e privadas.”

Voluntrio (artigo 3º)

“Indivduo que de forma livre, desinteressada e responsvel, se compromete, de acordo com as suas aptides prprias e no seu tempo livre, a realizar aces de voluntariado.”



Organizaes promotoras (artigo 4º)

1º - “Entidades pblicas da administrao central, regional ou local ou outras pessoas colectivas de direito pblico ou privado, legalmente constituídas, que reunam condies para integrar voluntrios e coordenar o exercicio da sua actividade.”

2º - Outras organizaes promotoras:

“...organizaes socialmente reconhecidas que reunam condies para integrar voluntrios e coordenar o exercicio sa sua actividade.”

3º - Domnios

Princpios enquadramentos do voluntariado (artigo 6º)



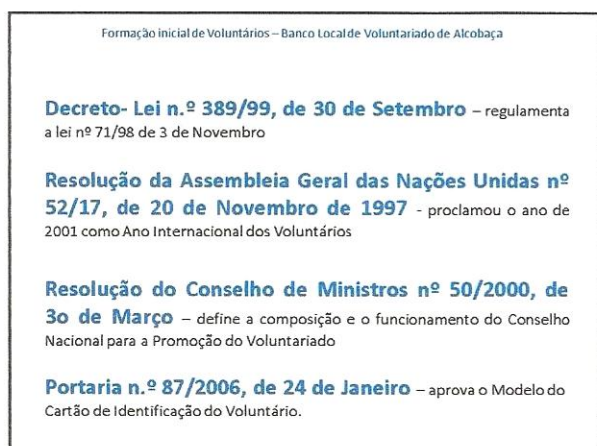
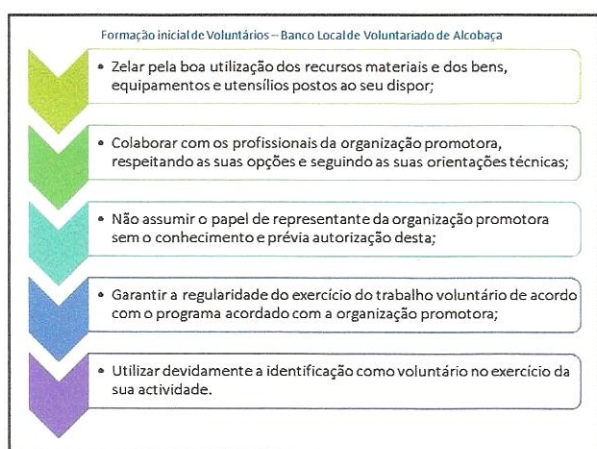
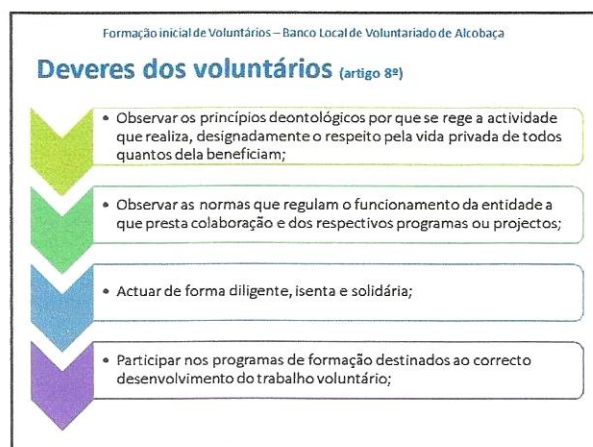
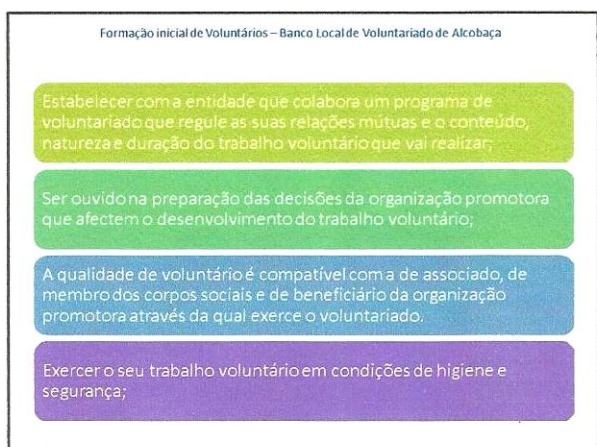
Direitos dos voluntrios (artigo 7º)

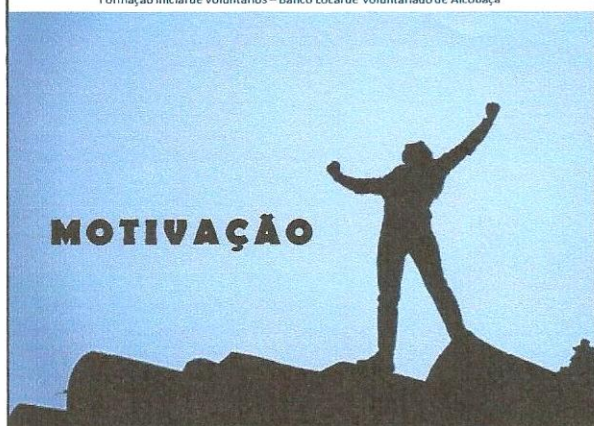
Ter acesso a programas de formao inicial e contnua;

Dispôr de um CARTÃO DE IDENTIFICAO DE VOLUNTARIO;

Ter seguro social voluntrio;

Faltar justificadamente, se empregado, quando convocado pela organizao promotora, nomeadamente por motivo do cumprimento de misses urgentes, em situaes de emergncia, calamidade pblica ou equiparadas;





Conceito

- É difícil definir a motivação em poucas palavras e não existe consenso absoluto sobre o assunto.
- Normalmente, são usados termos como necessidades, desejos, vontades, metas, objetivos, impulsos, motivos e incentivos.

A palavra **MOTIVAÇÃO** provém do latim **MOVERE**, que significa mover.

- Está intimamente relacionado com o comportamento e desempenho das pessoas. Ela certamente envolve metas e objetivos. Existem diferenças fisiológicas, psicológicas e ambientais que são factores importantes para se explicar este conceito.



Motivação:

- A motivação é um processo psicológico básico. Juntamente com a percepção, atitudes, personalidade e aprendizagem, a motivação sobressai como um importante processo na compreensão do comportamento humano.



- As pessoas diferem quanto ao seu impulso motivacional básico, e o mesmo indivíduo pode ter diferentes níveis de motivação que variam ao longo do tempo, isto é, ele pode estar mais motivado em um dado momento e menos em outro.

PORTANTO MOTIVAÇÃO:

MOTIVO

- é uma necessidade que atua sobre o intelecto fazendo a pessoa a movimentar-se ou agir.

MOTIV-AÇÃO

- É uma inclinação para a AÇÃO que tem origem em um MOTIVO/NECESSIDADE.



MOTIVAÇÃO

- SÃO AS NOSSAS **NECESSIDADES** QUE ACIONAM O NOSSO CEBRO E ESTE POR SUA VEZ ORGANIZA O NOSSO COMPORTAMENTO.

- SURGE A AÇÃO



SATISFAÇÃO

- É alguma coisa que satisfaz uma necessidade.
- É o atendimento de uma necessidade.

Ex.: Água

- **Motivador** é a Sede e não a Água
- Diminuiu a Tensão da Necessidade
- Elevando o Nível de Satisfação



Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobça

MOTIVAÇÃO X SATISFAÇÃO

- É possível oferecer fatores de satisfação:
Água, comida, reconhecimento, progresso, promoção, etc...
- Uma necessidade satisfeita não é mais um motivador do comportamento.

O QUE MOTIVA O COMPORTAMENTO É A PRÓPRIA NECESSIDADE

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobça

Três dimensões do Processo Motivacional:

- **NECESSIDADES:** Aparecem quando surge um desequilíbrio fisiológico ou psicológico. São variáveis, situadas dentro de cada indivíduo, e dependem de variáveis culturais.

Ou seja,

- ↳ Significa uma carência interna da pessoa, como sede, insegurança...
- ↳ O organismo caracteriza-se por um estado de equilíbrio, e este é rompido sempre que surge uma **necessidade**, isto é, um estado interno que, quando não satisfeito, cria **tensão** e **estimula algum impulso** no indivíduo.

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobça

Três dimensões do Processo Motivacional:

- **IMPULSOS:** (ou motivos) são os meios que aliviam as necessidades. O impulso origina um comportamento de procura e pesquisa para localizar objetos ou incentivos que, se atingidos, satisfarão a necessidade e produzirão redução da tensão. Quanto maior a tensão, maior o nível de esforço. São considerados o **coração do processo motivacional**.
- **INCENTIVOS:** no final do processo, é considerado como algo que pode aliviar uma necessidade ou reduzir um impulso. Em geral os incentivos estão situados fora do indivíduo e variam conforme a situação.

Estas 3 dimensões do PM básico constituem o ponto de partida para as teorias da motivação.

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobça

O processo motivacional (PM):

```

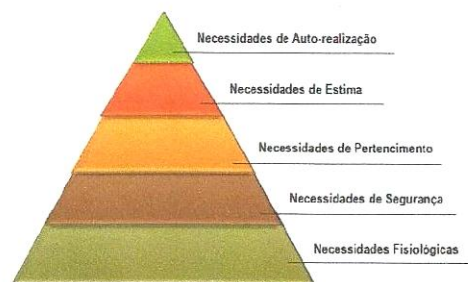
graph TD
    A[As NECESSIDADES e as carências provocam TENSÃO e DESCONFORTO na pessoa e desencadeiam um processo que procura reduzir ou eliminar essa tensão.] --> B[A pessoa escolhe a direção da ação para satisfazer determinada necessidade, e surge o comportamento focado na meta (IMPULSO).]
    B --> C[Se a pessoa consegue satisfazer a necessidade, o PM é bem-sucedido. Contudo, se por algum obstáculo ou impedimento a satisfação não é alcançada, ocorre a frustração, conflito ou stress.]
    C --> D[Essa avaliação do desempenho determina o tipo de recompensa (INCENTIVO) ou punição.]
    D --> E[Desencadeia-se novo PM.]
    E --> F[Enquanto a necessidade satisfeita gera um estado de contentamento e consequentemente bem-estar, uma necessidade não satisfeita pode gerar frustração, conflito, stress.]
  
```

Teoria Motivacional:

- **Hierarquia de necessidades de Maslow:** baseia-se na hierarquia de necessidades. A razão desta teoria é de que as necessidades podem ser concedidas em uma hierarquia de importância e de influência do comportamento humano.



PIRÂMIDE MOTIVACIONAL DE MASLOW



NECESSIDADES FISIOLÓGICAS:

Necessidades Básicas Para a Manutenção da Vida

Nível mais baixo – biológicas ou básicas que exige satisfação cíclica e incessante para garantir a sobrevivência.

- Necessidade de alimentação – fome e sede – sono e repouso – abrigo (frio e calor) ;
- Desejo sexual (reprodução da espécie);
- Característica principal é a premência – enquanto a necessidade não esta satisfeita a mesma domina a direção do comportamento;
- Nas organizações: salário, refeitório, café da manhã e construção civil.

NECESSIDADES DE SEGURANÇA:

- Levam a pessoa a se proteger de qualquer perigo real ou imaginário, físico e abstrato;
- Busca de proteção contra ameaças ou privações;
Ex.: Grades de proteção nas casas.
- Leva a pessoa a fugir de perigos;
- Nas organizações: climas de instabilidade provocam nas pessoas sintomas de insegurança que podem ser sinais de doenças psicossomáticas;
- Benefícios, salário, educação, seguro saúde



NECESSIDADES SOCIAIS:

- As relacionadas com a vida social do indivíduo com outras pessoas;
- Necessidade de participar de grupos e de ser aceito por estes, de trocar sentimentos de amizade, afeto e amor;
- Laços afetivos – lugar em um grupo;
- Quando existem problemas nesta área, a pessoa pode mostrar traços de hostilidade e agressividade em relação às pessoas de convívio;
- Nas organizações: fazer parte de equipes de trabalho, grupos e comissões, associações, clubes desportivos, grupos de solidariedade;
- Administração participativa, grupos de qualidade, etc...



NECESSIDADES DE ESTIMA:

- São as necessidades relacionadas com o modo como a pessoa se avalia – VALORIZAÇÃO PESSOAL – O conceito que a pessoa faz sobre si mesma. Força, status, capacidade e utilidade;
- Desejo de ser reconhecida no grupo;
- Envolve as necessidades de aprovação social, de reconhecimento, de status, de prestígio e de consideração;
- A satisfação destas necessidades geram sentimentos de utilidade, de auto-confiança e de poder;
- Nas organizações: cargo ocupado na empresa, prestígio, profissão, cargos públicos, representatividade na comunidade. Tipo e tamanho de empresa, fama.

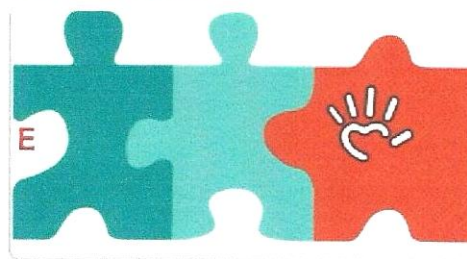
NECESSIDADES DE REALIZAÇÃO:

- São as necessidades humanas mais elevadas e que se encontram no topo da hierarquia;
- É a necessidade de realizar o máximo do potencial da pessoa, a utilização plena dos talentos pessoais;
- É a necessidade de um maior grau de autonomia e de escolhas a respeito de si mesmo, de conquistas, de sucesso;
- Criatividade, idéias;
- Nas organizações: cargo ocupado na empresa, negócio próprio, realização dos sonhos, crescimento profissional.

**Conclusão...**

- Existem duas classes de necessidades: as de **baixo nível ou primárias** (fisiológicas e de segurança) satisfeitas externamente, e as necessidades de **alto nível ou secundárias** (sociais, de estima e de auto-realização), satisfeitas internamente, ou seja, dentro do indivíduo.
- À medida que uma **necessidade mais baixa não é satisfeita**, ela se torna imperativa e passa a predominar provisoriamente no comportamento até que seja **parcial ou totalmente satisfeita**.
- As pessoas procuram primeiro satisfazer as necessidades básicas antes de focalizar o seu comportamento nas mais elevadas.
- As mais baixas requerem um PM mais rápido (fome, sede), enquanto as mais elevadas requerem um ciclo extremamente mais longo.

“Atitude é tudo – Motivação”

**MOTIVAÇÃO****VOLUNTARIADO****Motivação vs Voluntariado**

- A motivação do voluntário está associado a uma única palavra “SOLIDARIEDADE”, ou seja, “a capacidade inata de agir em benefício dos outros”.
- Quanto melhor uma entidade conhecer os seus voluntários, mais facilmente irá ao encontro das suas necessidades e expectativas, logo, compreender as motivações que levam o voluntário a doar o seu tempo é essencial.

In XXIV Encontro Nacional de energia e produção, 2007

Principais tipos de motivações do voluntariado

TIPOS DE MOTIVAÇÕES	OBJETIVOS
ALTRUISMO	Ajudar os outros; Fazer algo que valha a pena; Sentido de missão; A organização ajuda aqueles que precisam; Preocupação com a natureza; Forma de solidariedade
PERTENÇA	Ajudar o hospital Contato social (fazer novos amigos, conhecer pessoas; sentido de pertença); Divertimento e viajar; Ser bem aceito na comunidade; Contatar com pessoas que têm os mesmos interesses;

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobaca

Principais tipos de motivações do voluntariado	
TIPOS DE MOTIVAÇÕES	OBJETIVOS
EGO E RECONHECIMENTO SOCIAL	Pertencer a um clube;
	Dar algo e ser útil à comunidade;
	Interesse nas atividades da organização;
	Preencher o tempo livre com mais qualidade;
	Sentimentos de auto-estima, confiança e satisfação;
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Respeito e reconhecimento;
	Contatos institucionais;
	Carreira profissional;
	Ter mais conhecimento e estar envolvido em programas;
	Novos desafios, experiências;
	Aprender e ganhar experiência;
	Possibilidade de poder continuar a exercer uma profissão;
	Enriquecimento pessoal e alargar horizontes.

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobaca

Motivação vs Voluntariado

Segundo Teodósio (2001), os voluntários procuram um espaço de convivência social mais saudável, fugindo da competitividade e stresse que caracterizam o trabalho na área privada.

As **NECESSIDADES** servem de guia para certos comportamentos, num determinado contexto.

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobaca

O Voluntário deve ser...

- Disponível** – para as actividades que se propõe exercer, bem como para a realização de formação no âmbito das mesmas;
- Motivado** – essencial para a continuidade e êxito das acções de voluntariado;
- Participativo** – é imprescindível para a concretização de diferentes tarefas e para a dinamização da entidade promotora;
- Comprometido** – com todos, principalmente com a entidade onde exerce voluntariado e com a população alvo das suas acções;
- Polivalente** – a actuação deve ser diversificada;
- Apto e/ou Formado** – deve ter formação específica ou especializada para actividade que pretende desenvolver;
- Cooperativo** – ser capaz de trabalhar em equipa é fundamental;
- Respeitador** – dos códigos deontológicos, crenças/ideologias e políticas inerentes às entidades promotoras.

Formação inicial de Voluntários – Banco Local de Voluntariado de Alcobaca

As razões mais comuns pelas quais as pessoas se oferecem para ser Voluntários

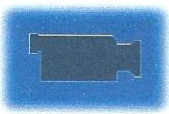
O voluntariado...

- Proporciona uma aprendizagem e um enriquecimento pessoal;
- Satisfaz inteiramente;
- Oferece oportunidades de desenvolver contactos sociais, novas amizades;
- Favorece a oportunidade de usar capacidades adormecidas e de desenvolver outras, e estimula a auto-confiança
- Proporciona uma experiência concreta de trabalho que pode eventualmente ajudar o Voluntário a nível profissional
- É uma forma construtiva de utilizar o tempo de lazer.

O indivíduo, espera que o voluntariado o: compense e que isso seja uma fonte de:

- ✓ confiança e satisfação;
- ✓ de respeito e reconhecimento;
- ✓ impulsionadora de estatuto.

“Testemunhos Cruz Vermelha”



OBRIGADA

Pela vossa participação e integração neste projecto!

ALCOBAÇA ALCOBAÇA ALCOBAÇA

Anexo 21 – Ficha de avaliação da Formação Inicial de Voluntários

Formação Inicial de Voluntários - 19 de Maio de 2012

Formador(es): Diana Carreira e Alexandra Sousa

Avaliação da Formação

Enuncie:

3 pontos positivos	3 pontos negativos

Indique , 2 ou mais, temáticas que gostaria que fossem abordadas em futuras formações para os voluntários

Agradecemos a sua participação.

Anexo 22 – Certificado de formadora da acção de formação inicial de voluntários



BANCO LOCAL DE **VOLUNTARIADO** DE ALCOBAÇA

CERTIFICADO

Certifica-se que ALEXANDRA SOUSA foi formadora da Ação de Formação Geral em Voluntariado, dirigida aos Voluntários do Banco Local de Voluntariado e organizada pela Câmara Municipal de Alcobaça, no dia 19 de maio de 2012.

Alcobaça, 19 de maio de 2012

O PRESIDENTE DA
CÂMARA MUNICIPAL DE ALCOBAÇA

Paulo Jorge Marques Inácio